Lei 12,80

Constantin Parfene

Compozițiile în școală

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, BUCUREȘTI

Lilianei şi fiicelor noastre,
Mariana şi Liliana-Doina.

CUVÎNT ÎNAINTE

Întemeiată pe teoria lingvistică actuală privind comunicarea verbală, din care reține atît cît este necesar pentru o corectă orientare de principiu și practic-aplicativă, valorificînd experiența pozitivă de pînă acum, întîlnită în practica procesului de învățămînt de la noi și în unele lucrări de specialitate autohtone sau străine, cartea de față vine în întîmpinarea unei dorințe — tot mai viu manifestate în ultima vreme, printre cei ce-și desfășoară activitatea în învățămînt — și anume, aceea de a avea adunate, într-o lucrare unitară, problemele capitale implicate în procesul formării deprinderilor de a compune.

Considerînd acest proces ca parte integrantă a cunoașterii — *care, în esență, presupune o interrelație dialectică în cadrul triadei* a observa — a înțelege — a exprima —, *lucrarea oferă nenumărate exemple și soluții practice, în toate compartimentele sale. Tratînd o mare varietate de aspecte — de la* exerciții pregătitoare, *pînă la* redactarea propriu-zisă *a unei compoziții, sau de la* tehnica didactică *a introducerii în realizarea* invențiunii, dispoziționii *și* elocuțiunii, *pînă la aceea a* corectării și evaluării *compozițiilor —, lucrarea se adresează, în egală măsură, elevilor și studenților, cadrelor didactice (educatoare, învățători, profesori din învățămîntul gimnazial și liceal), cît și publicului larg, interesat de problemele compoziției.*

Autorul invită cititorii să adopte o poziție personală față de problemele de principiu și soluțiile din această carte, fiind convins că „rețetele" gata preparate sînt neavenite pe terenul instrucției și educației. Sugestiile date nu pot avea decît o valoare orientativă.

C.P.

Iași, mai 1979.

I
Probleme teoretice privind comunicarea verbală. Implicaţii didactice de ordin general

1. *Limbă şi societate*

Majoritatea lingviştilor acceptă natura socială a limbajului ca un adevăr evident. Deşi nu s-au relevat încă toate implicaţiile relaţiei limbă-societate, se afirmă şi se demonstrează convingător că limba este *un fenomen social*, aducîndu-se în discuţie *originea* limbii, *dependenţa* ei de societate şi *funcţiunile* sale.

Indiferent de soluţiile propuse *(teoria interjecţiilor*, după care primele cuvinte ar fi apărut prin transformarea strigătelor animalice involuntare în semnale emise intenţionat; *teoria onomatopeelor*, potrivit căreia primele cuvinte au putut fi înţelese pentru că au imitat prin sunete anumite însuşiri ale obiectelor, fiinţelor sau situaţiilor denumite), *rădăcina socială a limbii* nu poate fi contestată, pentru că limba s-a constituit odată cu gîndirea, ca element integrant al relaţiilor om-natură, om-societate, mai ales din acel moment revoluţionar al existenţei umanităţii, cînd omul s-a *de-naturat*, adică s-a desprins de natură, datorită mutaţiilor survenite în structura sa biologică. Fr. Engels a arătat rolul muncii în apariţia limbii şi gîndirii. „Într-un cuvînt — scrie Fr. Engels — oamenii în devenire au ajuns să aibă a-şi spune ceva unul altuia. Necesitatea şi-a creat organul. Încet, dar sigur, gîtlejul nedezvoltat al maimuţei s-a transformat datorită modulaţiei, ajungînd la modulaţii din ce în ce mai complexe. Organele gurii au învăţat, treptat, să pronunţe un sunet articulat după altul."[1] Ca formă conştientă de adaptare a omului la realitate prin transformarea acesteia, munca a făcut necesară şi,

1. Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 156.

totodată, posibilă apariția limbii și a gîndirii. Dar munca, indiferent de grad de complexitate, presupune, într-o măsură sau alta, colaborare între indivizi, de unde concluzia că limbajul s-a născut, odată cu gîndirea, în *procesul social* al muncii, proces în care omul, preocupîndu-se de producerea celor necesare existenței zilnice, s-a automodelat, într-un cadru social.

Dependența limbii de societate se ilustrează, invocînd aspecte ale *vocabularului* (care reflectă transformările sociale, îmbogățindu-se, „datorită dezvoltării culturii materiale și spirituale a vorbitorilor"[2]), aspecte ale *morfologiei* (categoriile gramaticale, de pildă, reprezintă un salt calitativ în limbă, trecerea de la lexical la gramatical consemnînd „necesitatea vorbitorilor de a sistematiza formal o categorie noțională, devenită frecventă"[3]), aspecte ale *sintaxei* (care exprimă creșterea gradului de abstractizare și complexitate a gîndirii, „determinată, la rîndul ei, de continua dezvoltare a vieții materiale și spirituale a vorbitorilor"[4]).

Dacă ținem seama că între apariția limbii și a societății există raporturi de interdependență, păstrate de-a lungul istoriei lor, funcțiunea principală a limbii este de a realiza comunicarea, schimbul de informații, idei, sentimente, între membrii societății umane.

Designînd capacitatea oamenilor de a se înțelege prin intermediul *semnalelor vocale* sau al *semnelor scrise*, limba este, în realitate, „o instituție socială"[5], bazată pe consemnul tuturor membrilor colectivității. La noi, instituționalizarea limbii este o problemă de stat. Se înțelege de la sine că *activitățile privind compunerile devin, în învățămîntul nostru de toate gradele, parte integrantă a vastei activități de instituționalizare a limbii naționale.* Am numit astfel o primă implicație didactică de ordin general.

2. *Limbă și gîndire*

Lingvistica modernă cercetează relația dintre limbă și gîndire „ca pe o unitate între cele două categorii". Aceasta înseamnă că:

a) nu poate exista limbă care nu se sprijină pe gîndire;

b) gîndirea, la rîndul ei, nu se poate forma în afara formelor limbii.

Din primul aspect al *unității dialectice limbă-gîndire* decurge funcția limbii de a exprima gîndurile oamenilor (deci funcția de comunicare),

2. Lucia Wald, *Progresul în limbă*, Editura Științifică, București, 1969, p. 73.
3. Idem, opt. cit., p. 97.
4. Idem, op. cit, p. 153.
5. A. Sauvageot, *Français écrit, français parlé*, 1962, p. 226.

din cel de al doilea aspect al unității rezultă rolul limbii de a participa nemijlocit la formarea ideii.[6]

Unitatea dintre limbă și gîndire nu înseamnă însă identitatea lor.

Prin *gîndire* se înțelege „capacitatea de a oglindi sau chiar procesul oglindirii realității sub formă de noțiuni, judecăți, raționamente", iar prin *limbă*, „conștiința practică, reală" (Marx și Engels), „realitatea nemijlocită a ideii[7]. „Gîndire" și „conștiință" nu sînt termeni echivalenți. Termenul „conștiință" numește „capacitatea omului de a reflecta realitatea sub formă de idei, sentimente sau stări volitive"[8]. Deci *gîndirea* este o parte constitutivă a conștiinței, nu conștiința în totalitate. Exprimînd „conștiința practică, reală", limba oglindește nu numai *gîndirea* (noțiuni, judecăți , raționamente), ci și realitatea *simțămintelor* și *voinței* omului. Iată un prim aspect al neechivalenței dintre limbă și gîndire. Mai sînt și altele.

Gîndirea, de pildă, fiind însușire a materiei superior organizate, este *ideală*, limba este însă *materială*, în sensul că „toate unitățile sale (propozițiile, cuvintele, morfemele etc.) sînt prezentate sub formă de sunete"[9]. Apoi, funcțiunea generală a limbii este de comunicare și de formulare a gîndirii, funcțiunile gîndirii sînt de *reflectare* abstractă a realității și de transformare activă a lumii obiective. În fine, limba și gîndirea se dezvoltă paralel, dar nu *identic*. Fiind legată nemijlocit de realitate, gîndirea este mai mobilă decît limba, se transformă mai repede. De aici rezultă neconcordanța dintre conținut și formă, cauza principală a progresului în limbă.[10]

Precizările teoretice privind relația limbă-gîndire sînt indispensabile procesului pedagogic de dezvoltare a capacității de a comunica verbal. Cum s-a mai spus, transmiterea informației și receptarea ei activă sînt procese raționale, care presupun anumite operațiuni logice, cum sînt: analiza, compararea, disocierea, generalizarea, sinteza ș.a. Cercetări experimentale de psiholingvistică, urmărind particularitățile comunicării verbale la copii, au scos la iveală anumite forme de comunicare „aberantă", datorate, în bună parte, defecțiunilor de ordin metodic, manifestate în stilul de muncă al educatorilor."[11]

6. *Tratat de lingvistică generală*, Ed. Acad., București, 1971, (capitol red. de Iulia Maniu), p. 25.
7. Ibidem.
8. Ibidem.
9. Ibidem.
10. Lucia Wald, *op. cit.*, p. 43.
11. V. Rădulet, în *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, „Limbă și literatură", 1975, nr. 1., p. 60—65, semnalează următoarele forme „aberante": *comunicarea „camuflată"* sau *pseudocomunicarea* (reproducerea unor „eșantioane verbale" preluate din diverse surse — expunerea educatorului, manual etc. —, de mesaje neelaborate mental, din care cauză emițătorul — elev, deși se exprimă corect, nu înțelege informația transmisă; printre cauzele acestei anomalii se

Pentru eliminarea formelor „aberante“ ale comunicării verbale, școala trebuie să renunțe la multe practici învechite. Ea trebuie să cultive dezvoltarea gîndirii în strînsă relație cu vorbirea și invers. Relația dintre aceste categorii nu poate fi parcelată. Vorbirea corectă trebuie să fie egală cu gîndirea corectă, „numai în temeiul acestei identități își îndeplinește limbajul funcția sa: vehicularea conceptelor, a cărei condiție sine qua non este [...] Căci logos înseamnă atît *cuvînt*, cît și *gîndire*, *semnificant* și *semnificat*, *verbum oratio* și *verbum ratio*“[12].

Formulăm, în concluzie, o altă implicație didactică de principiu: *exercițiile de compoziție și stil trebuie concepute ca parte integrantă a procesului de cultivare a gîndirii elevilor, în relație intimă cu dezvoltarea limbajului lor.*

3. *Limbă și limbaj*

Atît pentru lingvistică, disciplină teoretică prin esență, cît și pentru procesul didactic al însușirii normelor comunicării verbale în școală, este de mare importanță punctul de vedere din care distingem aspectul *limbă* („langue“) de aspectul *vorbire* („parole“).

Limba „este un aspect abstract, general, este, aproximînd, o sumă de deprinderi și principii de organizare, este *sistemul* care guvernează orice act concret de comunicare“[13], ea este domeniul *invariantelor*.

---

numără și neglijarea de către educatori a aderenței informațiilor la nivelul operațiilor mentale superioare ale elevilor); *comunicarea „nedeclanșatoare“* (emiterea de informații care nu apar ca probleme sau răspunsuri problematice, din care cauză „comunicarea devine lipsită de funcția declanșatoare“, subiectul dispune de stocuri mari de informații, „dar se dovedește incapabil să se servească de ele, întrucît acestea nu au fost învățate prin confruntări directe cu realitatea“, ci numai pe cale verbală); *comunicarea „neelaborată“* (comunicarea în care „informațiile nu sînt «filtrate» în sistemul cognitiv și lingvistic individual“ prin procesul de «elaborare», „ci se stochează sub formă de «casete» conform sistemului didactic“; e o consecință a comunicării „camuflate“, receptorul nu „prelucrează“ informațiile și nu le integrează în sistemul individual de informații, capacitatea sa mentală nu lucrează, nu are loc acel dialog interior prin care informațiile să se regrupeze în funcție de anumite criterii existente sau create.); *comunicarea „nestructurată“* (neputința încadrării mesajelor în coordonate spațiale și temporale, datorită necunoașterii „tiparelor“ logice și gramaticale, pierderile de informații, distorsiunile, suprapunerile haotice); în fine, *comunicarea „blocată“* (adică opririle, imobilizările de durate și forme diferite ale comunicării, consecințe ale lipsei de exersare a diverselor forme de comunicare, ale lipsei de adaptabilitate la parteneri și contexte diferite).

12. Athanasie Joja, *Logos și paideia*, în vol. *Educație și limbaj*, E.D.P., București, 1972, p. 15.
13. *Tratat de lingvistică generală*, p. 32.

Limbajul este „procesul lingvistic ca atare, desfășurat în actul comunicării“[14], concretizarea *limbii* (sistemului) în comunicarea verbală dintre oameni. Această concretizare a sistemului limbii în proces de comunicare se realizează în nenumărate *forme*, de aceea *limbajul* (vorbirea) este domeniul *variantelor* (infinitului).

Distincția *limbă-vorbire* impune, ca principiu didactic călăuzitor, *abandonarea însușirii teoretice (în sine) a normelor limbii* (a *schemei* abstracte), ceea ce încă grevează studierea limbii române în școală și *deplasarea accentului pe formarea deprinderilor „de a vorbi“, de a folosi, în exprimarea individuală, normele limbii. Diversele exerciții, dar mai ales compozițiile sînt mijloace eficiente pentru concretizarea limbii în act al comunicării verbale.*

4. *Funcțiunile limbajului*

4.1. Limba, cum am văzut, este *un sistem* de norme (Saussure[15]), o *schemă* (Hjelmslev[16]), *invariant* (Em. Vasiliu[17]). Limbajul (*parole*-Saussure) este limba (sistemul de norme, schema, invariantul) în acțiune, adică folosirea practică a sistemului de norme, în actul viu al comunicării verbale. Rolul limbii este de a sluji ca *instrument de comunicare* între membrii unei societăți, cu alte cuvinte, de a pune la dispoziția vorbitorilor un tezaur de norme, care să-i ajute în a comunica între ei, ceea ce constituie *funcțiunea fundamentală* a ei — cea de *comunicare*.

4.2. Comunicarea prin limbă este însă un *proces* complex. Acest proces presupune mai mulți factori, care determină și alte *funcții*, de *nuanțare* (am spune) a limbajului. După R. Jakobson[18], factorii constitutivi ai *limbajului* (limbă în acțiune, în uz) sînt: *locutorul* („emițătorul“), adică cel ce se adresează; *mesajul* (ceea ce se emite); *destinatarul* („receptorul“), cel ce ascultă; *contextul* (împrejurarea la care se referă mesajul); *codul* (purtătorul mesajului de la locutor la receptor); *contactul* (nevoia de comunicare, de contact).

Fiecare din acești factori determină o altă funcție a limbajului. Însă o cumunicare verbală nu îndeplinește numai o singură funcție, ci

---

14. Ibidem.
15. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, 1960, p. 30.
16. L. Hjelmslev, *Langue et parole* (apud *Tratat de lingvistică generală*, Ed. Acad. R.S.R., 1971, p. 212).
17. Em. Vasiliu, *Limbă, vorbire, stratificare*, S.C.L., X, 1959, 3, p. 469.
18. R. Jakobson, *Lingvistică și poetică*, Editura științifică, București, 1964, p. 87—96.

le implică pe toate, numai că una sau alta sînt puse la contribuţie cu prioritate.[19]

Locutorul pune informaţia în *cod* (o „încodează") şi transmite, sonor sau vizual, *mesajul*, iar destinatarul procedează în sens invers, îl receptează („decodează"), transformînd semnalul sonor sau vizual în informaţie. În actul viu al comunicării, rolurile alternează succesiv, emiţătorul devenind receptor şi invers, concretizîndu-se, în felul acesta, funcţia de comunicare a limbii ca funcţie fundamentală.

Iată funcţiile speciale ale limbajului evoluat, care corespund factorilor constitutivi ai vorbirii, după R. Jakobson.[20]

4.2.1. *Funcţia emotivă* (sau „expresivă"). Este funcţia care se concentrează asupra *emiţătorului* însuşi, dîndu-i posibilitatea autoexprimării, adică posibilitatea exprimării datelor intime ale personalităţii sale.

4.2.2. Funcţia *conativă* este centrată pe *destinatar*. Se bazează pe adresarea directă şi se exprimă mai ales în vocativ şi imperativ.

4.2.3. *Funcţia referenţială* (denotativă sau cognitivă). Se axează pe context, informează despre ceva sau cineva, despre o persoană a treia. Are ca domeniu *informaţia* vehiculată de mesaj, valoarea sa referenţială propriu-zisă.

4.2.4. *Funcţia fatică*. Slujeşte la stabilirea *contactului*. La nivelul cel mai elementar, se manifestă prin semnale de contactare, cum e cazul limbajului primar al păsărilor. Mesajul urmăreşte să stabilească, să prelungească sau să întrerupă comunicarea, să verifice dacă funcţionează canalul, dacă destinatarul e atent.

4.2.5. *Funcţia metalingvală* este aceea care explică interlocutorului *codul* folosit. Utilizează, de obicei, formule ca: „vreau să spun că..."; „aceasta însemnă că..." ş.a.m.d.

4.2.6. *Funcţia poetică*. Se axează pe *mesaj*. În funcţia poetică, mesajul devine un scop, pentru că propoziţiile sînt receptate nu numai pentru *ceea ce* spun ele, ci şi pentru modul *cum* spun. Această funcţie asociază într-o formă anume *semnificaţia* de *structura* sonoră a mesajului. Funcţia *poetică* nu se confundă cu funcţia *expresivă*. În comportamentul verbal, se folosesc două moduri principale de aranjament: *selecţia* (realizată pe

19. Pentru discuţia problemei funcţiunilor limbii, vezi I. Coteanu, *Stilistica funcţională a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., Bucureşti, 1973, p. 77—79.
20. R. Jakobson, *Essais de linguistique générale* (Collection „Points"), ch. 11, p. 210.

baza principiilor de echivalenţă, asemănare sau deosebire, sinonimie sau antinomie) şi *combinarea* (bazată pe contiguitate). „*Funcţiunea poetică proiectează principiul echivalenţei de pe axa selecţiei pe axa combinării.* Echivalenţa devine factorul constitutiv al secvenţei."[21]

Reluăm ideea că o comunicare verbală nu îndeplineşte numai o singură funcţie, ci le implică pe toate, una din ele fiind totuşi prioritară. Să ne referim, de data aceasta, la un exemplu. Reproducem primele secvenţe ale dialogului dintre Take şi Ianke, din comedia *Take, Ianke şi Cadîr* (scena 1, actul I), de Victor Ion Popa.

„*Take* (somnoros şi lehămetit de căldură, îşi şterge năduşeala, oftînd): Ooof, cald e!
Ianke: Şi ce-mi spui asta mie?
Take: Dar cui să i-o spui?
Ianke: Ce mă interesează pe mine că ţi-i cald? Dacă ţi-i cald, du-te în casă şi te răcoreşte! Ce? Eu pot să te răcoresc?
Take: Dar ce, te-am rugat eu să mă răcoreşti? Lasă-mă -n plata Domnului!
Ianke: Ei poftim! Acum eu nu-l las!
Take: Mă rog, ţie nu ţi-i lene să vorbeşti atîta?
Ianke: Şi ce te priveşte pe tine dacă mi-i lene ori nu mi-i lene?
Take: Dacă ţi-ar fi lene ai dormi. *(Pauză; se aude caterinca.)*
Ianke: Uuf! Mare căldură! Aşa o căldură n-am avut toată vara!
Take: Şi acum ce-mi spui mie asta?
Ianke: Dar ce, ţie-ţi spui?
Take: Atunci cu cine vorbeşti?
Ianke: Ce te priveşte pe tine cu cine vorbesc? Vorbesc cu Dumnezeu! *(Iarăşi pauză şi iarăşi se aude caterinca, tare.)*"

Comunicarea verbală ia, aici, aspectul unui schimb de *mesaje-replici*, care exprimă, vag, o anumită stare existenţială, aceea de plictiseală în contextul mahalalei tîrgului provincial, moleşit de căldura toridă a verii. Comunicarea implică aproape toate funcţiile limbajului, însă una din ele este predominantă. Vorbitorii declanşează dialogul nu atît pentru a-şi comunica ceva precis şi de interes presant, cît, mai ales, pentru *a se contacta reciproc*, pentru a constata dacă există condiţii pentru o eventuală comunicare autentică. Este un fel de verificare a circuitelor, înainte de distribuirea curentului electric pe reţea, un fel de verificare a atenţiei interlocutorului. În dialogul citat, dominantă este, aşadar, funcţia *fatică*, mesajele respective ilustrînd bine definiţia lui R. Jakobson: „există mesaje care [...] controlează cum funcţionează canalul şi cir-

21. R. Jakobson, *Lingvistică şi poetică*, p. 64.

cuitul, atrag atenția interlocutorului sau confirmă faptul că acesta rămîne în continuare atent."[21bis]

Însușirea deprinderilor de a folosi limba ca instrument de comunicare se înfăptuiește pe cale *empirică* (prin contactul dintre vorbitori, în familie, în practica vieții sociale) și pe calea *instrucției sistematice*, efectuată în școală, cu mijloace pedagogice. Cea de a doua cale de însușire a normelor comunicării verbale (care ne interesează aici) presupune, ca indispensabilă, „o punte de legătură între teoria lingvistică și practica pedagogică."[22]

Sîntem în măsură să formulăm o altă implicație didactică de ordin general: *întregul proces de formare și dezvoltare la elevi a deprinderilor de a comunica verbal, cu marea varietate de exerciții, implicit compozițiile școlare, trebuie fundamentat pe teoria lingvistică modernă asupra comunicării și, implicit, emancipat de sub tutela teoriilor anacronice și a rutinei.*

5. *Aspecte ale limbajului*

În afara distincției consemnate mai înainte între *limbă* și *vorbire*, lingvistica mai face și alte disociații, atunci cînd studiază aspectele limbajului. În funcție de perspectiva din care acesta este privit, ea mai distinge între: aspectul *fizic* (sonor) și cel *semantic* (ideal) al limbajului; aspectul *fiziologic* și cel *psihic;* aspectele *mai puțin îngrijite* și aspectul îngrijit, *literar;* aspectul *oral* și aspectul *scris*. Interes deosebit pentru lucrarea noastră prezintă mai ales distincția între aspectele mai puțin îngrijite și aspectul literar ale limbajului, precum și aceea între aspectul oral și cel scris.

5.1. Limbaj popular — limbaj literar

Limbajul popular este aspectul concret al limbii, constituit din variantele individuale ale acesteia, mai mult sau mai puțin divergente, cu

21 bis R. Jakobson, *op. cit.* p. 92. Cu privire la funcțiile limbii stabilite de R. Jakobson, P. Kuentz emite rezerve. Acesta crede că funcțiile limbii, după Jakobson, presupun, mai întîi, existența unui nivel central al enunțului, căruia i se adaugă unele nivele secundare accesorii; în al doilea rînd, mențin relația care pleacă de la autor (emițător) la lector (receptor) și nu relația dialectică, potrivit căreia, plecînd de la practica lingvistică, actanții se instituie în procesul limbajului. (A se vedea D. Maingueneau, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1976, p. 109—110.) Obiecțiile sînt numai aparent întemeiate, credem noi.

22. B. Cazacu, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale* (masă rotundă), în Limbă și literatură", 1975, nr. 1; p. 29.

alte cuvinte, aspectul mai puțin îngrijit, necizelat, pe care îl ia limba (sistemul) în actul comunicării între membrii mai puțin instruiți ai unei colectivități. Limbajul popular prezintă particularități, care nu pot fi definite decît prin raportarea la un model, adică la limbajul literar. Vorbirea populară se caracterizează prin *sferă lexicală redusă* ca întindere, *polisemie* (determinată de numărul mic de cuvinte), *simplitate* și *uniformitate* sintactică, procedee sintactice specifice: *anacolut, elipsă, repetiție* ș.a.[23]

Limbajul literar este aspectul cel mai îngrijit și normat al unei limbi. Deasupra variantelor individuale ale limbii, „se constituie prin prestigiu un anumit aspect mai cristalizat, normat, model de exprimare pentru toți membrii unei societăți, "[24] aspect care este *limbajul literar.*

Folosind termenii teoriei comunicării, limbajul nu este un cod monolitic, ci un sistem de sisteme interdependente. Subsistemele sau subcodurile au o organizare proprie. Dialectele și graiurile locale, de exemplu, sînt subcoduri (subsisteme) constituite pe axa orizontală a limbii. Varietățile specifice diverselor activități profesionale sau domenii ale vieții sociale și culturale se constituie pe axa verticală. Ultimele subcoduri sînt caracteristice limbii literare, adică aspectului celui mai îngrijit al limbii comune.

Problema centrală a comunicării verbale este *concordanța dintre scopul comunicării și mijloacele lingvistice utilizate.* Altfel spus, comunicarea devine ineficientă, dacă mijloacele de exprimare sînt în mod impropriu selectate. În actul comunicării verbale, în care sînt implicați un emițător și un receptor, selecția adecvată a mijloacelor lingvistice este o condiție esențială a realizării *efective* a comunicării. Înțelegerea *integrală* a mesajului emis este dependentă de structura codului (subcodului) folosit. Actul comunicării verbale se supune, simultan, atît normei lingvistice propriu-zise, care funcționează la nivelul codului, cît și normei sociolingvistice, care guvernează „*utilizarea* adecvată a acestuia, în raport cu *interlocutorii, situația de comunicare* (locul și momentul comunicării) *subiectul* și *funcția comunicării, canalul* utilizat etc..."[25]

Norma lingvistică dar mai ales cea sociolingvistică determină apariția unor *variante ale limbajului literar*, așa-numitele *stiluri funcționale*, adică forme cu „destinație specială" ale limbii, orice limbaj nefiind decît „limba căreia i se atribuie o destinație specială"[26]. Este vorba de varian-

23. I. Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, Editura Academiei R.S.R., București, 1973, p. 91—100.

24. *Tratat de lingvistică generală*, p. 33.

25. Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, „Limbă și literatură", 1975, 1, p. 53.

26. I. Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, Ed. Acad., București, 1973, p. 45.

tele: *ştiinţifică* şi *profesional-tehnică*, *publicistic-politică*, *oficial-administrativă*, *juridică*, *artistică* ş.a.

5.2. Limbaj literar — limbaj standard

Termeni ca *limbaj standard*, *variantă* sau *realizare standard* a unei limbi, designează un concept pus în circulaţie de cercetările lingvistice mai noi. Este însă destul de răspîndită identificarea „limbajului (limbii) standard" cu „limba literară", înţeleasă ca „variantă normată" a unei limbi. Considerăm îndreptăţită opinia Valeriei Guţu Romalo[27], potrivit căreia denumirea *limbaj standard* este preferabilă celei de *limbă standard*, pentru că subliniază raportul „variantă-invariantă", dintre „limbajul standard" şi „limbă". Cercetătoarea citată foloseşte termenul „standard" „pentru a desemna formele de manifestare lingvistică îngrijită, modelele de exprimare, care presupune la vorbitor un anumit grad de cultură şi de supraveghere, de atenţie faţă de faptul de limbă. Caracterul „îngrijit" include realizarea *standard* a unei limbi în varianta mai largă, *limbă literară*".[28]

Prin urmare, *limbajul* standard nu trebuie confundat cu limba literară. El este o formă particulară a limbii literare şi, ca atare, se opune variantelor teritoriale ale limbii populare.

În cadrul limbii literare, „limbajul standard se situează ca entitate *neutră*", reprezentînd „modalitatea de comunicare lingvistică îngrijită în condiţiile relaţiilor neprofesionale, în condiţiile vieţii cotidiene familiale şi sociale". Privit astfel, „limbajul standard se opune limbajului administrativ, artistic, ştiinţific, tehnic-profesional". Limbajul standard „nu prezintă particularităţi dialectale, nici nu recurge la terminologia specifică diverselor domenii de activitate."[29].

Sintetizînd, trăsăturile *limbajului standard* sînt: caracterul *îngrijit* şi *neutru*, *absenţa elementelor dialectale* şi *a celor care caracterizează variantele funcţionale* ale limbii literare, ale limbajelor profesionale.

5.3. Limbaj oral — limbaj scris

Realizarea comunicării verbale este posibilă pe două căi: *orală* şi *scrisă*, fiecăreia corespunzîndu-le două sisteme interferente ale aceleiaşi limbi. Sistemul oral se manifestă sonor, printr-o succesiune de *foneme*, sistemul scris se manifestă grafic, printr-o suită de *grafeme*.

27. Vezi *Probleme ale perfecţionării comunicării verbale*, loc. cit., p. 38.
28. Idem, p. 38.
29. Idem, p. 38—39.

În cadrul comunicării, în funcţie de împrejurări, omul foloseşte ambele sisteme, care sînt aspecte coexistente ale limbajului standard. Preponderent utilizată este varianta orală, şi datorită acestui fapt, limbajul standard „este, în primul rînd, limbajul adresării directe, al conversaţiei de la om la om, al dialogului sau al monologului."[30]

Frecvent folosită este însă şi varianta scrisă a limbajului standard ca, de pildă, în articole de ziar, conferinţe de popularizare, în cadrul emisiunilor de radio şi televiziune.

Deşi corespondente, cele două sisteme nu coincid. Ele au trăsături care le particularizează. Dar datorită faptului că limbajul standard presupune un anumit grad de instrucţie, o atenţie mai accentuată acordată exprimării, distanţa dintre comunicarea scrisă şi cea orală este „mai greu de pus în evidenţă, în cazul acestei variante a limbii."[31].

În comunicarea orală, nuanţele sînt marcate prin mijloace specifice: *debit verbal*, *modulaţiile tonului*, *pauze*, *diverse expediente*[32] (repetiţii, cuvinte şi expresii incidente), *ordinea specifică a cuvintelor* ş.a. Comunicarea scrisă impune o mai riguroasă cenzurare a materialului oferit de limbă, pentru a fi deplin concordantă cu normele gramaticale şi, astfel, *inteligibilă prin ea însăşi*.

Deosebiri mai mari între cele două variante apar cînd urmărim *construcţia dialogului*, care, în forma orală, e spontan, nedirijat, pe cînd în cea scrisă, acesta e mai elaborat. Dialogul din comunicarea orală are şi alte trăsături: abundenţa elementelor interogative şi afective, frecvenţa enumeraţiilor de tip „întrebare-răspuns", prezenţa enunţurilor incomplete, „lăsarea în suspensie a unor enunţuri, frecvenţa mesajelor imprecis formulate."[33]

Între cele două aspecte se exercită însă şi întrepătrunderi. De pildă, una din formele prin care comunicarea scrisă înrîureşte comunicarea orală este construirea unor enunţuri complete, organizate sintactic, ceea ce se observă cu ocazia interviurilor, a anchetelor. Comunicarea orală, la rîndul ei, o influenţează pe cea scrisă, printre altele, prin fragmentarea frazei în segmente izolate, avînd contur de comunicări independente; prin prezenţa raportului apozitiv articulat prin intermediul unui substantiv cu sens general (de exemplu: „Rezultatele muncii sînt pozitive, *fapt* care mulţumeşte pe toţi".) etc.

Varianta orală este *inovatoare*, cea scrisă, mai conservatoare. Faptul duce la apariţia unui decalaj între ele.

Distincţia între aspectul oral şi cel scris al comunicării verbale este valabilă şi în cazul *comunicării didactice* (pedagogice).

30. Valeria Guţu Romalo, *op. cit.*, p. 39.
31. Idem, p. 39.
32. A. Sauvageot, *op. cit.*, p. 226.
33. Valeria Guţu Romalo, *op. cit.*, p. 40.

5.4. Limbajul didactic

Prin limbaj didactic sau pedagogic se înțelege comunicarea verbală care se desfășoară în circumstanțe școlare, specifice învățămîntului de toate gradele.

Pentru acțiunea de cultivare a exprimării elevilor, precizarea unor trăsături ale comunicării didactice, desfășurate mai ales în condițiile învățămîntului bazat pe principiul *magister dixit*, pe modalitatea „predării" *ex cathedra*, prezintă un interes cu funcționalitate preventivă.

Exprimarea elevilor este înrîurită de diferite mesaje: de cele schimbate în conversația din cadrul familiei, în conversația socială, de cele artistice, receptate în școală și în afara școlii, de cele așa-zis pedagogice.

Comunicarea verbală desfășurată în școală implică, la un pol, *profesorul* (de obicei, în viziune didactică tradițională, emițător), *manualul* și alți factori de transmitere a informației (radio, televiziune) și, la celălalt pol, *elevul* (de regulă, receptor, în cadrul aceleiași viziuni didactice). Obiectul comunicării este *mesajul didactic* (pedagogic).

Mesajul didactic are mai multe caracteristici, care decurg din *conținutul* lui, din *scopul* urmărit, din *raporturile stabilite între emițător și receptor*, *din sensurile în care circulă informația.*

O caracteristică a mesajului didactic este că emițătorul comunică elevilor informații preluate din surse științifice, apropiate de el, iar receptorul (elev), la rîndul său, le retransmite sau dă răspunsuri la întrebări legate de temă. Mesajul profesorului se aseamănă mai mult sau mai puțin cu materialul informativ consultat; „la fel, mesajul elevului poate relua aidoma sau modificat mesajul receptat."[34] În circumstanțele unui învățămînt bazat pe „predare" (verbalizare), mesajul elevului iese destul de rar din litera mesajului emis de profesor sau de manual.

Profesorul emite, în *formă orală*, informații provenite din surse care folosesc *limbajul scris*. Manualul este, de obicei, sursa principală, de aceea e considerat ca model, mai ales de către elevi. Aici trebuie căutată explicația folosirii limbajului scris în formă orală sau a menținerii mesajului didactic în cadrul „limbii scrise oralizate."[35]

★

Precizările teoretice referitoare la aspectele limbajului pot avea consecințe dintre cele mai bune, dacă procesul modernizării activităților privind compozițiile școlare le va acorda atenția cuvenită.

34. Clara Georgeta Chiosa, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, loc, cit. p. 31.
35. A. Sauvageot, în *Analyse du français parlé*, Hachette, 1972, p. 11, vorbește de „langue écrite oralisée". Vezi și Clara Georgeta Chiosa, loc. cit., p. 32, care reia ideea.

Dezvoltarea capacității elevilor de a comunica verbal incumbă școlii, în primul rînd, sarcina de a cizela vorbirea lor de aspectele neliterare, *de a-i obișnui cu normele limbii literare*, cu varietățile acesteia, *pentru crearea deprinderilor de a le folosi diferențiat*, în funcție de scopul comunicării. Principiul didactic care se desprinde de aici este că *exercițiile de compoziție și stil trebuie să urmărească dezvoltarea capacității de utilizare a diferitelor variante (stiluri) funcționale ale limbajului literar (standard, științific și profesional-tehnic, publicistic-politic, oficial administrativ, juridic, artistic).*

Din cele menționate în legătură cu relația *limbaj literar-limbaj standard* și în legătură cu funcționalitatea comunicativă a celui din urmă, desprindem ideea, cu valoarea unui principiu didactic director, că *însușirea „limbajului standard" trebuie să reprezinte unul din obiectivele însemnate ale activităților privind compozițiile școlare, înțelese ca exerciții de dezvoltare a exprimării elevilor.* Pregătirea elevilor pentru viață înseamnă, printre altele, a-i obișnui să dialogheze spontan și într-o formă îngrijită, în condițiile vieții cotidiene familiale și sociale, ceea ce devine posibil prin însușirea particularităților *limbajului standard*, care e limbajul adresării directe, al conversației de la om la om.

Ținînd seama, apoi, că atît varianta *orală* a comunicării cît și cea scrisă se folosesc, curent, în practica relațiilor interumane, școala are datoria de a le cultiva în egală măsură. Cel puțin una din consecințele didactice se impune a fi precizată aici, în această privință: *necesitatea obișnuirii elevilor să scrie natural, cum vorbesc, cu condiția ca ei să învețe a vorbi îngrijit.* Spontaneitatea, prospețimea, culoarea și corectitudinea în exprimare se pot obține păstrînd un echilibru dinamic (de interdependență) între cele două aspecte ale limbajului. În ceea ce privește activitatea didactică legată de compoziție și stil, *școlii îi revine sarcina practicării unor variate exerciții, cu structuri și dimensiuni diferite, reprezentînd atît tipurile de mesaj oral, cît și tipurile de mesaj scris.*

Întrucît mesajul pedagogic, așa cum se desfășoară el în cadrul relației didactice (profesor-elev) tradiționale, este considerat *încă* o modalitate de comunicare preferabilă conversației uzuale firești, naturale, spontane, avînd în vedere că mesajul elevului iese destul de rar din litera mesajului emis de profesor, se impune formularea unei alte idei, cu valoare de principiu și anume: *compunerile practicabile în școală trebuie să devină mijloace operante de înlesnire a „expansiunii"*[36] *coeficientului personal din gîndirea și, implicit, din mesajul oral sau scris al elevului.* Cel care comunică verbal simte nevoia exteriorizării prin limbaj a nuanțelor celor mai fine ale conștiinței sale (gîndire, afectivitate, voință), folosind, *personal*, mijloacele de exprimare comune — limba

36. Vezi J. Dubois, *Dictionnaire et disscours didactique*, în „Langage", 19, 1970, p. 44.

(sistemul). Astfel apare așa-numitul *stil-individual*, care coincide, în substanța sa, cu gîndirea celui care comunică. De aceea, a imita stilul cuiva — precizam în alt loc[37] — înseamnă a-i imita, ceea ce este imposibil, gîndirea, în toate articulațiile ei, iar ignorarea acestei evidențe, în cadrul activităților privind compunerile în școală, duce la anularea integrală a finalității lor formative.

6. *Comunicabilitate și limbaj*

Comunicarea verbală presupune organizarea expresiei de către emițător și adaptarea ei la situație, la partener, pentru ca mesajul să fie ușor și cît mai complet (fără pierderi de sens) descifrat (înțeles) de către receptor. Același lucru se presupune din partea receptorului, adică stăpînirea unei tehnici de decodare, de adaptare la situație, pentru a înțelege cît mai bine mesajul emis. Deci este vorba de respectarea anumitor condiții pentru a se atinge „gradul comunicării integrale"[38], fără pierdere de informații.

Comunicarea *integrală* „implică organizarea expresiei verbale, cu includerea abilă a elementelor neverbale", precum și „decodarea abilă, care să ia în considerare toți indicii verbali dar și neverbali, utilizați de emițător și care, totodată, să se bazeze pe o continuă referire eficace la context"[39].

Observațiile acestea au o deosebită importanță, dacă ne referim, îndeosebi, la faptul că, în actul comunicării, omul recurge mai ales la comunicarea de formă *orală*, „care, la rîndul ei, se desfășoară nu atît ca monolog, cît ca dialog"[40], adică sub forma schimbului alternativ de replici, închegate după o sintaxă proprie dialogului. Atingerea gradului comunicării integrale, în cadrul formei orale a comunicării, este în funcție de măsura în care partenerii au deprinderea de a înțelege replicile eliptice, de a stabili legăturile sintactice la distanță, de a sesiza sensurile suspensiilor, accentelor, pauzelor, tăcerilor îndelungate etc.

În lumina celor spuse, *incomunicabilitatea* între oameni — despre care se face atîta caz, în anumite contexte socio-culturale, unde este

37. C. Parfene, *Compunerile școlare*, în *Metodica predării limbii și literaturii române* (coordonator I.D. Lăudat), E.D.P., București, 1973, p. 176.
38. Tatiana Slama-Cazacu, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, loc. cit., p. 35.
39. Ibidem, A se vedea și Tatiana Slama-Cazacu, *Componente neverbale în secvența mesajului*. Ipoteza „sintaxei mixte", în T. Slama-Cazacu (red), *Cercetări asupra comunicării*, Ed. Academiei, București, 1973, p. 155—164.
40. Tatiana Slama-Cazacu, *Comunicarea în procesul muncii*, Ed. științifică, București, 1964.

privită chiar ca teorie existențială — apare, parțial, ca urmare a creșterii discrepanței dintre intențiile emițătorului (concretizate în limbaj) și posibilitățile de decodare adecvată ale receptorului. Privită astfel, incomunicabilitatea trebuie înțeleasă ca rezultat al unor defecțiuni survenite pe traseul *emițător-mesaj-receptor* sau, invocînd definirea limbii prin formula: L = L sem + L sin + L p, ea apare ca expresie nedorită a defecțiunilor manifestate în dimensiunile: *semantică* (L sem), *sintactică* (L sin) și *pragmatică* (L p) ale actului comunicării verbale. Se știe că dimensiunea *semantică* constă în raportarea semnelor codului la gîndire și realitate, dimensiunea *sintactică*, în raportarea semnelor între ele, dimensiunea *pragmatică*, în raportarea semnelor la interpreți (emițător și receptor). Inadecvarea prezentă în cadrul uneia sau alteia din aceste dimensiuni duce la incomunicabilitate. De pildă, abuzul de cuvinte (dilatarea exprimării emițătorului) este o defecțiune manifestată în dimensiunea pragmatică a comunicării, care îngreuiază decodarea.

Problema realizării comunicării *integrale* trebuie însă înțeleasă în mod nuanțat. Dacă, în general, limbile naturale pot realiza comunicarea, nu e mai puțin adevărat că există, în mod obiectiv, în fiecare limbă o *imperfecție a cuvintelor*, „dacă și numai dacă le raportăm la emițător și receptor", în sensul că „e exclusă identitatea în codificare și decodificare"[41], mai ales dacă avem în vedere cuvintele abstracte. Apoi, există așa-numitul fenomen al *transparenței la semnificație* (încadrabil în dimensiunea semantică a limbii), referitor la termeni științifici de circulație internațională, netransparenți, adică neînțeleși, care trebuie făcuți transparenți la semnificație, prin operații speciale de explicitare, pentru a putea fi integrați în actul comunicării verbale.

Asemenea precizări de ordin teoretic sînt de o mare importanță pentru învățămînt, în sensul că practica didactică privitoare la dezvoltarea deprinderilor de exprimare a elevilor nu le poate ignora. Ea trebuie să se bazeze, printre alte principii, și pe acela al *necesității de a se apropia*[42] *cît mai mult de gradul comunicării integrale, prin luarea în considerare a unei „gramatici a comunicării", care să pună accentul „pe context, pe rolul elementelor nonverbale, pe organizarea adaptată a exprimării, pe interpretarea prin referire la toți indicii comunicării."*[43]

41. Alexandru Țoșa, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, (masă rotundă), loc. cit., p. 69.
42. Cuvintele, spunea Humboldt, „chiar cele mai concrete și mai clare, sînt departe de a deștepta ideile, emoțiile, amintirile pe care le presupune cel care le pronunță", iar Bréal; „limbajul nu este și nici n-a putut fi vreodată notația completă a ceea ce se petrece în mintea noastră". Conotațiile, precizează Sapir, variază remarcabil de la un individ la altul și dintr-un moment în altul". (Apud *Tratat de lingvistică generală* p. 175.)
43. T. Slama-Cazacu, *Probleme ale perfecționării comunicării verbale*, loc. cit., p. 36.

7. *Limbaj și retorică*

Apărută în condițiile demosului antichității grecești, *retorica* devine, prin Platon și Aristotel, un ideal formativ cetățenesc și politic, o teorie a comunicării[44]. În accepțiune clasică, retorica designează *arta de a convinge* un auditoriu printr-o argumentație bogată, riguros organizată, într-un stil deosebit, care impresionează. În *Retorica* lui Aristotel, se pot întîlni sugestii prețioase privind folosirea demonstrației și argumentației în vorbirea în public, pentru convingerea ascultătorilor.

De la o artă a argumentației și a puterii de convingere, retorica ajunge, cu timpul, *o tehnică a discursului* ca expresie literară, oferind un vast inventar de *figuri*, de *procedee*, menite să „înfrumusețeze" vorbirea. Dar transformarea sa într-un fel de depozit de norme și figuri îndepărtează, în unele epoci, retorica de practica vorbirii spontane, naturale.

Cercetările moderne de semantică si semiotică, receptive față de rolul figurilor vorbirii în orientarea *lecturii*, au adus din nou în atenție retorica (văzută ca știință a figurilor), considerînd-o parte constitutivă a științei literaturii.

Dar menirea fundamentală a culturii contemporane, crede Renato Barilli, este aceea de a regăsi *funcționarea sincronică a tuturor planurilor noastre de acțiune*[45]. Pentru îmbrățișarea totalității planurilor de acțiune și de cunoaștere, retorica poate juca un rol de prim ordin. Ea poate asigura reconstituirea *unității cunoașterii*. „Rațiunea retorică" poate pregăti modelul amplu și comprehensiv pentru îmbrățișarea tuturor planurilor conștiinței umane. Sensul modern al sintagmei „rațiune retorică" ar fi sinonim cu ceea ce Dewey *(Logica, teorie a cercetării)* înțelegea prin *logica* investigației, adică nu rațiune analitică și rațiune dialectică, ci o logică înțeleasă ca *teorie generalizată a cercetării*, construită în așa fel încît să aibă curs pretutindeni unde omul ar deschide un proces de analiză minuțioasă, de discuție, de cercetare asupra problemelor sale, de la cele mai simple care se întîlnesc în sfera opiniilor comune și a grijilor cotidiene, pînă la cele mai complexe ale științelor fizice, psihologice, matematice etc.[46]. Logica formală trebuie considerată drept un caz particular al „teoriei cercetării", valabil doar în coordonate restrînse. Succesul operației reductive poate fi asigurat numai dacă ea este făcută

44. Pentru o amplă și nuanțată trecere în revistă a principalelor aspecte teoretice ale retoricii, a se vedea Vasile Florescu, *Retorica și neoretorica*, București, Editura Academiei R.S.R., 1973.
45. Renato Barilli, *Poetică și retorică*, București, Editura Univers, 1975, p. 62.
46. Apud Renato Barilli, *op. cit.*, p. 62

„pe baza unei logici a fluidului, a probabilului, a «noțiunilor confuze» și nu invers."[47]

Neoretorica europeană (Chaïm Perelman), cea americană (Wayne C. Booth, Kenneth Burke) aduc prețioase contribuții pe linia conturării vechilor dimensiuni ale „rațiunii retorice", în contextul culturii și civilizației contemporane. Chaïm Perelman crede că „noua retorică", spre deosebire de logica formală, disciplină impersonală, atemporală, preocupată exclusiv de rigoarea corectitudinii, explorează *rațiunea concretă* și *situată*, fiind o logică deschisă, care nu exclude neprevăzutul, ci îl include în sistemul ei, apărînd astfel„ ca o logică a totalizării care restaurează continuitatea realului"[48]. În concepția lui Booth, abordarea retorică devine „arta dezvăluirii conexiunilor", mai mult chiar, retorica este universală prin aceea că reprezintă însuși modul de a exista și de a coexista în lumea contemporană. („Credem — spune Booth — în persuasiunea rațională ca mod de existență, trăim de fapt de la o consfătuire la alta"[49]). În perspectiva unor asemenea opinii, retorica este concepută în sens larg, ca *modalitate de comunicare*, sau ca transfer de idei, mobiluri, intenții de la o minte la alta (Booth), ca „folosirea cuvintelor de către actanți umani în scopul formării de atitudini sau invitării la acțiune a altor actanți umani (Kenneth Burke)[50]. Demonstrația retorică încearcă să pună ordine în domeniul verosimilului și al valorilor.

Școala, unde o retorică modernă ar trebuie să-și afle *implicit* locul, are, printre altele, sarcina deosebit de importantă de a forma la elevi deprinderi sigure de comunicare verbală. Indiferent de contextul în care are loc, actul comunicării prin cuvînt trebuie să reflecte fidel, convingător și nuanțat, mișcarea gîndirii și sensibilității vorbitorilor. O retorică implicată în procesul familiarizării elevilor cu specificitatea *„rațiunii" fiecărei discipline de învățămînt* ar contribui, în mod substanțial, la disciplinarea gîndirii și, totodată, la nuanțarea limbajului, la sporirea persuasiunii sale.

Introducerea elevilor în tehnica elaborării diferitelor tipuri de compoziții, în cadrul studierii diferitelor obiecte, *trebuie să țină seama de sugestiile retoricii moderne, înțeleasă ca modalitate de a surprinde conexiunile existenței, de a gîndi corect și nuanțat, de a argumenta convingător, într-o exprimare riguroasă, exactă, organizată și expresivă.*

47. Ibidem, p. 63.
48. Apud V. Florescu, *op. cit.*, p. 190.
49. Apud Ștefan Stoenescu, *Sinele auctorial ca imanență*, prefață la *Retorica romanului* de Wayne C. Booth, (trad. de Alina Clej și Ștefan Stoenescu), București, Editura Univers, 1976, p. 7.
50. Idem, p. 6.

II
Definirea, importanţa, scopul şi locul compoziţiilor în şcoală

1. *Compoziţia ca mesaj*

În lumina teoriei lingvistice moderne cu privire la comunicarea verbală, orice compoziţie este *un mesaj verbal structurat*, apt a realiza comunicarea interumană. Cu alte cuvinte, o compoziţie este un text[1], care, în accepţiune structuralistă, defineşte un mod de funcţionare a limbajului, o activitate de producere a sensului prin explorarea şi prelucrarea capacităţilor de funcţionare ale limbii. În sens obişnuit, prin *text* înţelegem termenii sau frazele care alcătuiesc o scriere sau o operă.[2]

Definind compoziţia ca *text*, ca *structurare a unui mesaj verbal*, trebuie reţinute două aspecte.

1. A.M. Piatigorski defineşte *textul* astfel: „În primul rînd, vom considera drept text numai o comunicare fixată sub raport spaţial (adică optic, acustic sau în orice alt mod). În al doilea rînd, vom considera drept text numai o comunicare a cărei fixare spaţială nu a constituit un fenomen accidental, ci un mijloc necesar de transmitere conştientă a respectivei comunicări de către autorii ei sau de către alte persoane. În al treilea rînd, se presupune că textul este inteligibil, că nu necesită adică o descriptare, nu comportă dificultăţi lingvistice, care să împiedice înţelegerea lui". (Apud I. Lotman, *Lecţii de poetică structurală*, Ed. Univers, Bucureşti, 1970, p. 217.) Rezumînd, după Piatigorski, textul este *o comunicare fixată*, sub impulsul *necesităţii conştiente de a comunica ceva în mod inteligibil*.
2. Vezi *Dicţionar de termeni literari*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1976, pag. 438—439.
În *Nouveau dictionnaire des synonymes*, Larousse, Paris, 1977, p. 96, sînt consemnate diferitele sensuri ale cuvîntului *compoziţie:* 1) acţiunea, faptul de a compune, de a face, de a alcătui, de a prepara ceva; 2) scriere (text), operă; 3) scriere elaborată, terminată; 4) organizare, contextură; 5) acţiunea de a elabora, de a redacta; 6) alcătuire, compunere.

a. *Textul este limbaj*, altfel spus, *cod lingvistic*. Aceasta înseamnă că prima realitate cu care luăm contact la lectura unei compoziţii este aceea a limbajului, văzută ca *semn*. Semnificaţia ia naştere în procesul receptării, care este un *act semiotic*.

b. *Textul presupune o organizare a limbajului*, adică a sistemului de semne care îl constituie. Regulile sau normele de structurare sînt atît cele ale gramaticii limbii comune, fapt ce permite înţelegerea (decodificarea) limbajului (codului) în care este scris textul, cît şi acelea care reprezintă abateri de la normele limbii comune. Datorită acestora din urmă, apar devierile de sens (conotaţiile) şi, implicit, un limbaj nou (codul poetic), caracterizat prin expresivitate deosebită. Codul informaţional coexistă cu cel expresiv, în cuprinsul aceluiaşi text. În funcţie însă de intenţionalitatea structurantă, unul din cele două coduri devine dominant. Intenţionalitatea structurantă poetică, de exemplu, subordonează codul informaţional, îi deviază funcţia de informare într-o nouă funcţie, cea expresivă. Întreaga organizare a limbajului unei compoziţii (text) se face în vederea comunicării unui *mesaj*.

Deci orice compoziţie este, de fapt, un mesaj structurat şi transmis printr-un sistem de coduri: *lingvistic-informaţional* şi *poetic* (expresiv), primul fiind dominant în compoziţiile care prelucrează idei, date, fapte despre mediul înconjurător, ultimul fiind esenţial în tipurile de compoziţii cu caracter literar-artistic.[3]

În perspectivă semiotică, textul oricărei compoziţii este un *semn*. Ca atare, orice compoziţie implică două planuri: cel al *semnificantului* (planul expresiei, al codului) şi cel al *semnificatului* (planul conţinutului). Ambele planuri au, fiecare, o *formă* şi o *substanţă* (Hjelmslev, Greimas). Aceste observaţii prezintă un real interes pentru teoria şi practica modernă referitoare la compoziţiile şcolare.

Forma semnificantului, a expresiei, la *nivelul textului* o constituie propoziţiile, frazele, secvenţele de comunicare sintactică, contextul.

Substanţa semnificantului unei compoziţii este „cîmpul fonic", al cărui suport este — în cazul discursului oral (vorbit) — *tonul*. Un text poate fi spus şi între modurile de a-l spune se vor putea distinge diferite modalităţi, de la dicţiunea monocordă la dicţiunea expresivă. De asemenea, un text poate fi cîntat, substanţa rămînînd aceeaşi; în toate cele trei cazuri, ceea ce se schimbă e modalitatea de prezentare a substanţei (varietatea accentelor, ritmurilor, pauzelor, intensitatea etc.)[4]. Textul scris sau tipărit are ca *substanţă* grafemele, iar ca suport manuscrisul, cartea, ziarul, înţelese ca obiecte fizice. Este important de reţinut—pentru

3. „Substanţa reală a operei literare o constituie textul (ca sistem al relaţiilor intertextuale), raportat la realitatea extratextuală." (I. Lotman, op. cit.)
4. Grupul M, *Retorica generală*, Editura Univers, Bucureşti, 1974, p. 258.

însușirea practică a tehnicii compoziției — faptul că modalitatea de prezentare a *substanței* semnificantului capătă o funcție expresivă, devenind *figură retorică*. Variațiile de ton, în discursul vorbit, de exemplu, pot exprima o gamă largă de trăiri, de reacții emoționale, ca: nerăbdare, bucurie, rugăminte ș.a. Elemente ca: dimensiunea caracterelor grafemelor, cromatica lor, spațiile albe — modalități de prezentare a substanței specifice discursului scris — traduc, în planul semnificatului, diverse valori semantice.

În planul *semnificatului*, substanța o constituie *universul real sau imaginar*, *istoriile reale sau fictive*. În cazul unui text poetic liric, substanța se identifică cu sentimentele, stările sufletești, cu „fondul originar" al eu-lui[5]. Potrivit unei anumite funcționalități (informative sau poetice), substanța semnificatului este organizată într-o anumită *formă*.

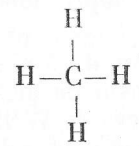
Forma semnificatului unei compoziții este *discursul*, luat în accepțiunea de produs structurat într-un tot unitar. În discurs, înțeles ca text încheiat, e implicată ideea de organizare, de *compoziție*. Discursul nonartistic este organizat în vederea comunicării exacte, precise, univoce; discursul literar-artistic se structurează pentru o comunicare sugestivă, ambiguă, plurivocă.

În școală, compozițiile sînt considerate *exerciții* de dezvoltare a capacității de a comunica prin intermediul limbajului. În practica structurării de mesaje în texte unitare, pe baza unor analize comparative sistematice ale diferitelor tipuri de texte, se poate ajunge la înțelegerea a ceea ce este, în esența lui, un text, cum se organizează el pentru a servi comunicării, prin ce se deosebesc diferitele tipuri de texte și, prin exerciții variate, la formarea deprinderii de a elabora, independent, compoziții (texte). Familiarizarea cu normele celor două coduri despre care am vorbit constituie o condiție principală a înțelegerii procesului de elaborare a mesajelor verbale, implicit a compozițiilor.

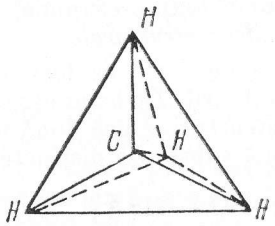
Făcînd un sondaj mai adînc în *ceea ce este* un text, o comunicare verbală dezvoltată și unitară, putem să-i surprindem alcătuirea *ca întreg*. Constatăm că orice text închegat are anumite *elemente reflexive* sau afectiv-reflexive care îl alcătuiesc, o anumită *structură* și o *compoziție* specifică. Pentru clarificarea acestor termeni, de un real folos poate fi apelarea la o perspectivă interdisciplinară. În chimie, spre exemplu, prin *element* se înțelege o substanță (carbon, hidrogen) care poate forma, prin combinare chimică, diverse alte substanțe; *structura* reprezintă *modul particular în care se leagă diferite elemente constituente ale unei substanțe chimice compuse*, modul specific acelei substanțe *de dispunere*

5. Liviu Rusu, *Estetica poeziei lirice*, E.P.L., București, 1968, p. 93—95.

spațială a atomilor. De exemplu, formula moleculară a metanului este CH_4. A scrie *structura* chimică a metanului înseamnă a pune în evidență *tipul legăturilor dintre atomi*, respectiv covalențele simple dintre *atomii de carbon* și *hidrogen* (care sînt elementele constitutive ale metanului):



De asemenea, scrierea structurii metanului trebuie să precizeze și *pozițiile reciproce* în spațiu ale atomilor (cu unghiul de valență de 109°28', dispunerea legăturilor *într-un tetraedru regulat*):



Prin *compoziția* unui corp sau obiect se înțelege *totalitatea elementelor constitutive* ale acestuia, adică: *felul*, *numărul* și *proporția* (raportul) în care se găsesc componentele unele față de altele. În cazul unei substanțe chimice compuse, compoziția moleculei este dată de felul atomilor, numărul atomilor de același fel și proporția între atomii de diferite specii. Astfel, în exemplul anterior al metanului, cu formula CH_4, compoziția substanței este: 1 atom de *carbon* și 4 atomi de *hidrogen* într-o moleculă. Raportul între ei este: $\frac{C}{H} = \frac{1}{4}$.

Revenind la *text*, ca modalitate închegată de comunicare verbală, și încercînd o clarificare a alcătuirii lui prin analogie cu alcătuirea substanțelor chimice, putem spune că *elementele constitutive* ale sale, văzute ca entități inițiale, sînt aspecte ale „universului real sau imaginar", „istorii reale sau fictive", idei, sentimente, stări de conștiință, în căutarea unor modalități de afirmare ca întreg coerent, cu o anumită logică internă, în stare a stîrni anumite semnificații.

Structura (lat. structura, „construcție") textului presupune modul particular în care se leagă diferitele fapte, aspecte, idei pentru a deveni un tot unitar, o argumentație, o demonstrație, o comunicare semnifi-

cantă. Termenul este sinonim cu „alcătuire", cu *Gestalt* (tipar), *Pattern* (schemă, rețea internă a punctelor esențiale ale unui fenomen). În cazul unei compoziții școlare, structura ei (schema relațiilor reciproce dintre părți) se conturează, odată efectuată operația de documentare (de căutare a *elementelor* construcției: fapte, idei etc.), în etapa întocmirii dispoziționii, adică a *planului*.

Prin *compoziția* unui text, sau, dacă ni se permite expresia, prin „compoziția" unei *compoziții* (în sensul de alcătuire, de comunicare verbală amplu structurată) înțelegem ceea ce Wellek și Warren (*Teoria literaturii*, București, 1967) numesc *motivare*, adică modalitățile de punere în lumină a relațiilor reciproce dintre părțile constitutive esențiale, incluzînd: „metoda narativă: „gradația", „ritmul"; și procedeele: îmbinarea într-o anumită proporție a scenelor dialogate sau dramatice cu descrierea sau narațiunea directă și a ambelor cu rezumatul narativ." (op. cit., 288). „Compoziția" unui text presupune, așadar, *tehnica (metodele, procedeele) relevării elementelor structurale*.

Tot cercetarea chimică ne arată că formule moleculare cu aceleași elemente se pot structura diferit. De exemplu, formula moleculară brută C_3H_6O poate avea două structuri, adică două moduri de aranjare a atomilor, ceea ce duce la două substanțe distincte, cu proprietăți specifice:

$$\underset{\text{alcool metilic}}{CH_3 - CH_2 - O - H} \quad \text{și} \quad \underset{\text{acetonă}}{H_3C - \underset{\underset{O}{\|}}{C} - CH_3}$$

Domeniul comunicării verbale nu se abate de la acest *principiu natural*. Aceleași fapte, date, evenimente, idei, altfel spus, tot ceea ce alcătuiește obiectul comunicării se structurează în infinite feluri, în funcție de personalitatea celui care comunică. De aceea, în cazul compozițiilor școlare, nu se poate vorbi, ca în cazul altor fenomene (matematice, biologice, chimice), de un *algoritm* unic, universal valabil, deci de o structură passe-par-tout. Putem vorbi doar de cîteva „modele" cu totul generale, a căror aplicare suferă însă mari modificări, prin intrarea în joc a coeficientului de natură subiectivă al celui care compune.

Sîntem în măsură a formula, în concluzie, o relativă definire a obiectului cercetării noastre.

Considerată fie ca exercițiu de realizare a educației formal-funcționale, fie, în general, ca mijloc de exprimare verbală, o compoziție (sau compunere) este o comunicare structurată în conformitate cu o anumită viziune și într-un anumit scop, avînd o logică internă, integratoare; cu alte cuvinte, compoziția e un text bine organizat, care comunică un fapt de natură intelectuală

sau obiectivă și, implicit, un coeficient de natură subiectivă, aparținînd celui care comunică[6], *coeficient determinat de un mod propriu de a gîndi și simți, în raport cu realitatea.*

2. *Importanța compozițiilor în școală*

Pedagogia modernă acordă o deosebită importanță eliminării opoziției dintre *educația formală*, al cărei scop principal este — cum se știe — îmbogățirea cunoștințelor și *educația funcțională*, care urmărește, prioritar, dezvoltarea posibilităților creatoare, cultivarea capacităților de expresie și nu memorizarea cunoștințelor predate. O judicioasă plasare a accentelor este în măsură să echilibreze cele două aspecte ale educației. A spori posibilitățile de exprimare înseamnă a stimula însușirea cunoștințelor necesare și, invers, dobîndirea de cunoștințe cultivă capacitățile de exprimare personală.

Instrumentul indispensabil prin care se realizează atît acumularea de cunoștințe, cît și dezvoltarea posibilităților de folosire creatoare, de expresie originală a acestora este *limbajul* — suport al gîndirii și, totodată, mijloc de exprimare a conștiinței noastre (prin vorbire și scriere). Fără ajutorul cuvintelor nu ar fi posibile limbajul interior și limbajul exterior, pentru că limbajul este suportul gîndirii; gîndim cu ajutorul cuvintelor. Din aceste adevăruri devenite elementare, reiese, cît se poate de clar, rolul hotărîtor al exercițiilor de dezvoltare a limbajului, indisolubil legat de gîndire, în procesul modelării personalității umane. *Compozițiile devin, astfel, instrumente de neînlocuit pentru o structurare solidă și armonioasă a minții*, pentru formarea unor creiere capabile să prelucreze creator cunoștințele și experiența umanității.

În altă ordine de idei, societatea, ca organism viu, autofuncțional, se caracterizează, între altele, printr-o strînsă relație de interdependență între membrii care o alcătuiesc. Specificul vieții sociale presupune contacte, schimburi de informații, de bunuri spirituale și materiale, colaborare, solidaritate în urmărirea idealurilor umaniste. Toate acestea cer fiecărui individ să înțeleagă pe altul și, la rîndul său, să se facă înțeles. Așadar, deprinderea de a comunica verbal este impusă de natura specifică a vieții sociale. Cu cît cineva va fi în stare să folosească mai bine și mai nuanțat limbajul, cu atît se va integra mai operativ și armonios în mecanismul de ansamblu al colectivității umane. Școala este chemată să pregătească omul în vederea integrării sociale rapide. Se desprinde de aici un alt aspect al importanței exercițiilor de compoziție în școală:

6. Vezi și Petre Duțu, *Compunere înseamnă comunicare plus organizare*, în „Limbă și literatură", 1975, II, p. 143—146.

ele sînt mijloace de mare eficiență pe linia formării deprinderilor de a conversa, de a comunica, în mod nuanțat, cu semenii, în vederea stabilirii unei atmosfere de înțelegere, de emulație și ajutor reciproc.

Democrația noastră socialistă rezervă fiecărui cetățean dreptul de a participa la viața politică, la organizarea și desfășurarea activităților diferitelor organizații sociale, politice și culturale. Omul antrenat activ în treburile demosului trebuie să fie capabil să vorbească spontan și convingător. Sarcina pregătirii cetățeanului ca activist pe tărîm obștesc revine, în mare măsură, tot școlii. Compozițiile sînt, în acest sens, importante exerciții funcționale; *ele contribuie, hotărîtor, la formarea deprinderilor de a vorbi în public.* Exersarea variatelor tipuri de compoziții în școală duce la crearea abilității de a contura atitudini, idei, sentimente, puncte de vedere, la deprinderea de a argumenta și apăra o opinie, de a discuta și critica.

Importanța exercițiilor de compoziție în școală reiese și din faptul că *sînt instrumente prin care spiritul se cultivă și se rafinează.* Prin lectură sistematică se lărgește orizontul cultural, prin reflectarea asupra celor citite se ascute capacitatea intelectuală. Dar condiția clarificării reflecțiilor despre cărțile citite și experiențele trăite este *trecerea lor în cuvînt*, în actul viu al comunicării prin limbaj. Atîta vreme cît o reflecție nu-și găsește expresia în limbaj, ea rămîne în stadiul intenționalității, al vagului inform. Cel mai bun exercițiu de cristalizare a gîndurilor și impresiilor rămîne așternerea lor pe hîrtie sau exprimarea în limbaj. Rezultă de aici că exercițiile de compoziție sînt, în școală, *mijloace care asigură însușirea conștientă și personal-creatoare a cunoștințelor din aria tuturor obiectelor de învățămînt.*

În contextul perfecționării continue a învățămîntului, în vederea sincronizării lui cu ritmul dezvoltării societății, activitățile privind compozițiile școlare capătă o importanță deosebită, pentru că sînt parte integrantă a procesului de formare a omului pentru viață, de dezvoltare armonioasă a personalității sale, cu alte cuvinte, sînt activități cu deosebite valențe educativ-formative.

3. *Scop*

Din deosebita însemnătate a compozițiilor în realizarea unei educații formal-funcționale, reiese *complexitatea scopului* lor didactic.

Integrate organic în procesul de învățămînt, adică în activitățile variate de însușire a unor cunoștințe și de formare a unor priceperi și deprinderi, desfășurate în cadrul studierii diferitelor discipline (obiecte), scopul compozițiilor se identifică, de fapt, cu scopul general al școlii,

care este, cum se știe, *formarea multilaterală a omului*, a omului zilelor noastre, pasionat iubitor al muncii, cu multiple cunoștințe tehnico-științifice și culturale, modest, cinstit și curajos, capabil să se integreze rapid în activitățile social-productive, să-și manifeste spiritul de inițiativă, capacitatea creatoare. În această viziune, operațiile privind compozițiile în școală se constituie *ca un proces instructiv-educativ*, al cărui cîmp de desfășurare nu se limitează numai la studierea limbii și literaturii române, ci *îmbrățișează aproape toate obiectele de învățămînt*, cît și celelalte activități de cunoaștere ale școlarilor, efectuate în familie, societate.

Printre aspectele constitutive ale *scopului complex* urmărit de școală prin intermediul exercițiilor de compoziție consemnăm, mai întîi, *dezvoltarea spiritului de observație.* Este limpede că orice comunicare autentică presupune *o informație.* Ceea ce structurează informația în mesaj comunicabil (text) este conținutul ei de noutate. Pentru ca, în actul comunicării prin limbaj, vorbitorii să structureze informații, ei trebuie *să posede aceste informații*, să aibă aceste cunoștințe. Sursa de informare este mediul ambiant (natură, societate, cărți) și propria personalitate. Exercițiile de compoziție trebuie deci să se împletească cu preocuparea pentru cultivarea *curiozității*, cu formarea deprinderii de a observa, care nu e totuna cu „a auzi", „a vedea", „a simți" (tactil) etc. Există o *disciplină a observării*, care pune la contribuție „toate părțile inteligenței" (Robert Dottrens). A ști să observi înseamnă, printre altele, a fi capabil să distingi între „a vedea" și „a privi", între „a auzi" și „a asculta". Odată cu lucrul, faptul, fenomenul observat, se receptează, se fixează și cuvîntul. Procesul este sintetizat de Decroly în trilogia: *a observa, a asocia, a exprima.* Rezultă din cele spuse că prin antrenarea elevilor în efectuarea unor compoziții tip descriere — de exemplu — se cultivă spiritul de observație, în strînsă legătură cu deprinderea de a verbaliza observațiile respective.

Un aspect de o importanță deosebită al scopului compozițiilor școlare este *cultivarea deprinderii de a gîndi.* Formarea unei minți sănătoase a constituit unul din scopurile majore ale compoziției clasice, fapt atestat, printre altele, și de cunoscuta recomandare a lui Boileau: „Avant donc que d'écrire, apprenez à penser", a cărei valabilitate rămîne mereu actuală. Deprinderea de a gîndi nu poate fi separată de deprinderea de a observa. Împletirea lor este una din caracteristicile conștiinței umane. Prin intervenția gîndirii, observațiile sînt analizate, comparate, corelate, clasate. Pe baza observațiilor, gîndirea generalizează și ajunge la abstractizări, cuvîntul (limbajul) însoțind permanent aceste operații, dar nu ca un element accesoriu, care ar putea lipsi, ci ca element constitutiv al însăși *formativității* gîndirii, adică al procesului de cristalizare a gîndirii. „A gîndi — spune Luigi Pareyson — nu este posibil fără a acționa și a forma, nici a acționa fără a gîndi și a forma, și nici a forma

fără a gîndi și acționa."[7] Importantă pentru discuția noastră este și următoarea precizare a aceluiași autor: „Nu se poate gîndi decît îndeplinind mișcări de gîndire prin care se trece de la judecată la judecată și de la raționament la raționament, conectînd și sistematizînd pretutindeni, realizînd adică o totalitate împlinită *și mai cu seamă formulînd gîndurile în mod explicit*, adică realizîndu-le în propoziții."[8]

Înainte de a compune este deci necesară o pregătire specială, care se referă la deprinderea de *a observa* și *gîndi*. A gîndi este o deprindere care *se desăvîrșește* prin exercițiile de compoziție sau, cum se exprimă Mario Roustan, „si nous avons appris à penser avant d'écrire, nous finirons, *en écrivant*, d'apprendre à penser."[9]

În scopul complex al compozițiilor intră și *dezvoltarea imaginației* (reproductive și creatoare). Este vorba de cultivarea capacității de a ne închipui o „lume" cu sens unificator, pe baza datelor furnizate de percepțiile și reprezentările noastre și, implicit, a posibilităților de exprimare a acestei lumi prin limbaj (așa-numita imaginație *reproductivă*). Exerciții pregătitoare ca: *povestirea* (orală sau scrisă) a unor evenimente văzute, trăite, auzite sau citite, *rezumatul* ș.a. contribuie la atingerea, cu precădere, a acestui scop. Compozițiile libere-creatoare sînt mijloace de cultivare a imaginației care depășește realul, pentru a reveni asupra lui, altfel spus, a imaginației creatoare, a acelei imaginații care anticipă realul. Dacă munca rămîne, așa cum spunea Marx, măsura supremă a realului, imaginația poate inspira, la rîndul ei, munca. „A preforma realul — spune Mikel Dufrenne —, într-o așteptare care-mi permite nu numai să nu fiu surprins și să-l recunosc, ci încă de a adera la el — aceasta mi se pare a fi funcția esențială a imaginației."[10]

Am ajuns astfel la formularea uneia dintre cele mai discutate — poate și controversate — probleme și anume, dezvoltarea *creativității* ca scop al învățămîntului și, implicit, al compozițiilor școlare.

S-ar putea pune problema dacă nu e impropriu să vorbim despre creativitate în cazul școlarilor, a căror personalitate se află în plin proces de formare. Dacă atribuim creativității sensul mai larg de capacitate de reordonare, organizare personală, remodelare subiectivă (originală) a cunoștințelor despre mediul înconjurător, orice rezervă poate dispărea, pentru că fiecare elev, în virtutea structurării specifice a persoanei sale, este apt a exprima, în felul său, relația sinelui cu lumea. Scopul

7. Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria formativității*, Editura Univers, București, 1977, p. 48.
8. Ibidem, p. 43—44 (sublinierea noastră).
9. Mario Roustan, *La dissertation littéraire*, Libraire Mellottée, Paris, p. 46 (subl. noastră).
10. Mikel Dufrenne, *Fenomenologia experienței estetice*, vol. II, Edit. Meridiane, București, 1976, p. 29—30.

compozițiilor școlare este, printre altele, dezvoltarea, mai întîi, a acestui tip de creativitate. Nu poate fi neglijată însă nici cultivarea celeilalte laturi a creativității și anume, virtualitățile literar-artistice, a căror înmugurire se petrece, în majoritatea cazurilor, în adolescență. În acest sens, credem îndreptățită următoarea afirmație a profesorului francez Roger Favry: „il foudra que ces adolescents soient en possession d'une grammaire au sens étymologique d'„art de parler et d'ecrire", une grammaire qui les aidera à créer et à juger la creation."[11] Prin urmare, compozițiile în școală pot contribui la procesul de reducere a *apropierii din exterior* a literaturii, în favoarea *apropierii ei din interior*, deoarece, creînd ei înșiși, adolescenții vor înțelege mai bine problemele specifice ale creațiilor literar-artistice.

Asociind, într-o activitate cognitivă complexă, dar unitară, *percepția*, *gîndirea*, *imaginația*, exercițiile de compoziție cultivă, în același timp, *sensibilitatea*. Înțelegem, înainte de toate, prin sensibilitate *o dimensiune a cunoașterii*, care numește nu numai o stare sau un mod de a fi al subiectului în fața realității obiective, ci și disponibilitatea receptivă a subiectului față de obiect, în virtutea căreia apare o anumită corelație între modul de a fi al subiectului și modul de a fi al obiectului. În acest sens trebuie luate expresii ca: „manifestă sensibilitate față de problemele tehnice", „sensibilitate față de cultură", „sensibil la abstracțiuni". În plan ontologic, sensibilitatea este corelatul unei anumite calități a obiectului în subiect. În același plan, *sentimentul* în care se încheie percepția nu este *emoție*, ci *cunoaștere; emoția* este un anumit fel de a reacționa în fața aspectelor realității, desemnează mișcările subiectului, puncte de plecare pentru acțiune.[12] Compozițiile școlare, concepute în sistem, ca proces educativ complex, trebuie să urmărească dezvoltarea sensibilității atît ca *disponibilitate cognitivă*, cît și ca *expresie a mișcărilor emotive* ale conștiinței. Un rol însemnat în cultivarea *sensibilității artistice*, de pildă, îl au compozițiile libere creatoare, care pun la contribuție particularități ale codului expresiv.

Obiectivele despre care am vorbit se referă, de fapt, la diferitele laturi ale personalității umane, conturînd, în ultimă instanță, *un profil spiritual*, care determină un fel specific de manifestare, cu alte cuvinte, un *anumit stil*. Compozițiile școlare urmăresc să formeze la elevi deprinderile indispensabile *exprimării* atributelor esențiale ale persoanei, ale stilului ei, obișnuința *exprimării curente*, *spontane*, *fluide și eficace*, calități cerute de viața socială modernă. În perspectiva cerințelor pe care societatea le pune în fața omului contemporan, compozițiile școlare urmăresc, în final, *un scop practic*, de utilitate imediată, cotidiană:

11. Roger Favry, *L'enseignement de la littérature et l'expression libre*, în vol. „L'enseignement de la littérature", Plon, 1971, p. 487—488.
12. Vezi, în această privință, M. Dufrenne, *Op. cit.*, vol. II, p. 56—58.

deprinderea de a se exprima în forme compoziționale intrate în modul obișnuit de viață (scrisoare, bilet, dare de seamă, proces-verbal, raport, memoriu etc.).

Așadar, scopul compozițiilor nu poate fi limitat la unul sau altul din obiectivele menționate (pe care numai din considerente metodologice le-am discutat separat). Compozițiile școlare nu trebuie privite nici ca scop în sine, ci ca importante *mijloace* de educație formal-funcționale. Sintetizînd, scopul lor constă în *cultivarea „spiritului de observație", „a gîndirii" și „imaginației" (reproductive și creatoare), „a sensibilității" cognitivo-afective, a voinței, în indisolubilă legătură cu „capacitatea de a exprima verbal", oral și scris, toate aceste atribute ale conștiinței umane.*

4. *Locul compozițiilor în învățămînt*

Importanța și scopul complex acordă compozițiilor un loc deosebit în învățămînt. Programele școlare actuale de limbă și literatură română sînt o mărturie în acest sens. Totuși, conceperea programelor de limbă și a manualelor respective nu este încă de natură a realiza integral însușirea practic-eficientă a cunoștințelor, deziderat mai vechi al școlii românești. În programa de limbă și literatură română, întocmită pe baza Legii învățămîntului secundar din 1899, Spiru Haret spunea: „În general, cursul de limbă română trebuie să fie mai mult de natură practică, decît teoretică; el trebuie nu numai să facă pe școlari să posede un număr de cunoștințe, ci să-i deprindă a se servi de aceste cunoștințe"[13]. Concepția care stă la baza programelor și manualelor actuale de limbă (clasele III—IV; V—VIII; liceu pedagogic) ni se pare anacronică, pentru că propune un studiu prea abstract, fără a ține seama de psihologia copilului și a limbajului. Dottrens făcea următoarea remarcă: „se menține în școli predarea limbii într-o manieră care presupune că elevii au o capacitate mintală de aceeași structură cu aceea a adulților, de unde abuzul de reguli, de exerciții formale, în detrimentul unei veritabile cultivări a mijloacelor de exprimare"[14]. Observația este valabilă și pentru felul în care e conceput studiul gramaticii în școlile noastre. O veritabilă cultivare a mijloacelor de exprimare înseamnă cultivarea la elevi a deprinderilor de a se servi practic de cunoștințele de limbă. Pentru atingerea acestui obiectiv, *exercițiile de compoziție trebuie să însoțească, sistematic, procesul însușirii limbii materne, axat pe trebuințele, interesele, posibilitățile școlarilor.* Deocamdată, exercițiile de compoziție pre-

13. În vol. *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, E.D.P., București, 1974, p. 8.
14. Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 83.

văzute în programele școlare nu sînt *implicate* în procesul cunoașterii gramaticii. Ele alcătuiesc, în ciclul primar, la clasele a III-a și a IV-a, un fel de *disciplină specială*. În ciclul gimnazial (clasele V—VIII), exercițiile de compoziție sînt *integrate* în procesul studierii *lecturii literare*, fiind bine reprezentate. În prima treaptă de liceu, compozițiile figurează în cadrul programei de literatură, fapt observabil, recent, și în noile programe și manuale pentru clasele din a doua treaptă. În învățămîntul superior, nu se întîlnește nici o preocupare programatică pe linia desăvîrșirii deprinderilor de compoziție, care sînt, cum se știe, parte integrantă a tehnicii studiului individual și a cercetării științifice. Faptul, credem noi, nu este normal, mai ales dacă este privit în lumina imperativului modernizării sistemului de a preda și a învăța și în învățămîntul superior. Studenții — poate că mult mai mult decît elevii — trebuie puși în situația de a-și dezvolta capacitatea de *a studia*, de a participa activ la procesul de dobîndire a cunoștințelor și, mai ales, de a-și aprecia rezultatele după alte criterii decît capacitatea de a reproduce, în cadrul unor examene orale sau scrise, informațiile *primite*.[15]

Așa cum atestă programele școlare în vigoare, compozițiile apar ca elemente accesorii ale procesului de studiere a obiectului limba și literatura română. Ne putem întreba: e normal să fie așa? Nu ar fi mai indicat ca activitățile privind compozițiile să se constituie ca un obiect de-sine-stătător, al cărui studiu să fie eșalonat pe mai mulți ani? Părerile pot fi împărțite.

Mai întîi, avînd în vedere specificul disciplinelor *limba* și *literatura* română și sarcinile lor speciale pe linia cultivării exprimării elevilor, credem că e normal ca, în cadrul studierii lor, exercițiile de compoziție să-și găsească un larg cîmp de utilizare; că e firesc, de asemenea, ca obligațiile cele mai mari privind formarea deprinderilor de a compune să revină profesorilor de limba și literatura română.

În al doilea rînd, gîndindu-ne la avantajele perspectivei interdisciplinare în procesul cunoașterii în general și în acela al educației în special, ținînd seama că a cunoaște înseamnă *a observa, a asocia, a exprima*, avînd în vedere, în fine, că scopul general al învățămîntului este formarea omului pentru viață, capabil să se exprime ușor, prin intermediul cuvîntului, în diverse circumstanțe, credem că *exercițiile de compoziție trebuie implicate în procesul însușirii tuturor disciplinelor de învățămînt care, prin natura lor, permit acest lucru.* Știm că odată cu obiectul, cu fenomenul real se fixează și cuvîntul; odată cu ideea, cu raționamentul, se fixează și construcția lingvistică (sintagma, propoziția, fraza, textul). Cunoașterea se lărgește prin contribuția tuturor obiectelor de învăță-

15. Vezi și Norman Mackenzie și colab., *Arta de a preda și arta de a învăța*, E.D.P., București, 1975, p. 48—49.

mînt. Toate acestea, ca niște afluenți, își revarsă achizițiile în albia mare a cunoștințelor despre lume și viață. Comunicarea verbală a acestor cunoștințe beneficiază de elementele de limbaj specifice domeniilor cercetate. În consecință, compozițiile trebuie să devină exerciții ale *formativității cunoașterii* din fiecare domeniu sau obiect de învățămînt: istorie, geografie, științele naturii, educație cetățenească etc. Clădite pe o asemenea viziune, programele școlare ale diferitelor obiecte ar trebui să eșaloneze, în sistem, de la cele mai simple pînă la cele mai complicate, diferite tipuri de *exerciții* pregătitoare și de *compoziții*, care să fie efectuate în procesul însușirii disciplinei respective. Frontul comun al tuturor profesorilor pentru cultivarea exprimării elevilor ar avea un suport solid și ar înceta să mai fie doar un deziderat.

III
Factorii reușitei în formarea deprinderilor de a compune

Formarea capacității elevilor de a alcătui compoziții este condiționată de mai mulți factori. Încercăm să consemnăm, în continuare, factorii care duc la reușită, în procesul însușirii tehnicii compoziției.[1]

1. *Nivelul dezvoltării fizice.* Este vorba de dezvoltarea fiziologică normală a copiilor. Ea presupune antrenarea continuă a simțurilor (văz, auz etc.), întreținerea sănătății, pentru o bună coordonare motrică și o viață psihică firească, corespunzătoare dezvoltării stadiale a lor.

2. *Nivelul dezvoltării intelectuale.* Presupune calitatea de a memora texte poetice, de a povesti (relata) scurte întîmplări observate sau auzite, fără modificarea ordinii evenimentelor, de a interpreta imaginile simple intuite, scenele trăite, de a detecta similitudinile și deosebirile dintre aspectele și formele realității observate (figuri geometrice etc.). Calitatea în discuție se dezvoltă pe măsură ce copilul pătrunde, treptat, în viață, în mediul înconjurător.

3. *Dezvoltarea socio-afectivă.* Se referă la relația individ-grup, copil-colectivitate și indică măsura în care se realizează integrarea. Vizează, în mod special, disponibilitatea pentru activitatea cu alți copii, în cadrul grupei, pentru colaborarea în timpul jocului sau altor activități, grija față de atitudinea proprie, în relațiile cu alții, față de ținuta vestimentară, respectarea indicațiilor, sfaturilor, instrucțiunilor.

1. După Hélène Romian, *À propos des apprentissages précoces*, în vol. *Pour une autre pédagogie de la lecture*, coll. „Orientations/E_3", Casterman, Paris, 1976, p. 42.

4. *Nivelul dezvoltării psihologice.* Se identifică cu interesul copiilor pentru tot ceea ce îi înconjură, pentru lumea cărților, cu formularea de întrebări despre cuvinte și semnificația diferitelor semne.

5. *Nivelul dezvoltării limbajului.* Indică achizițiile de limbaj care sînt în măsură să dea exprimării verbale claritate și precizie și să facă accesibilă lectura: vocabular suficient, sinonime, antonime; înțelegerea cuvintelor întîlnite în manuale și alte cărți, exprimarea propriilor gînduri.

6. Acestor factori li s-ar mai putea adăuga, nu însă în ultimul rînd, ca importanță, citîndu-l pe Michel Cimaz[2], *disponibilitatea ludică*, cu alte cuvinte, *plăcerea jocului.* Relația elevului cu practica elaborării compozițiilor (și cu practica lecturii, dealtfel) trebuie să fie o relație de plăcere, de joc, pentru că numai astfel el poate, pe parcursul acestei activități, să se proiecteze în afară, în viitor, să personalizeze cunoașterea a ceea ce îl înconjoară.[3]

2. În vol. citat, p. 48.
3. Reproducem un text, în stil parodic, redactat de un elev, care ilustrează efectele surprinzătoare ale îmbinării activităților de *învățare* cu predispozițiile ludice ale ființei umane.

CRONICĂ

Pe la anul una mie nouă sute șaptezeci și nouă se dădu șfară în țară și dîlg în tîrg ca să înceapă acei oșteni, de le zice elevi, să-și ascută peanele de scris, să se gătească de o lucrare ce-i zice teză.

Și aflînd și unul, pre numele său Ionel, pohti pe megieșul său Georgică la dînsul acasă. Se gîndiră ce și cum, ca să izbîndească. După o leacă de timp, Georgică purcese la prăvălia mai multor negustori, care se cheamă magazin, să tîrguie hîrtie. Și tîrgui și cerneală, tocmai din Țara Chinei adusă. Apoi, zis-au Ionel să taie acea hîrtie, să facă un hrisov mic, cît să încapă în mînă. Și scrise băietul cu slove mici pe cea hîrtie, ca să facă întocmai pe cealaltă mai mare. Ca să nu fie iscodit de nime, îl băgă în mîneca veșmîntului. La fel făcu și Georgică. Apoi, mulțumiți, purceseră să tîrguie acadele.

Și venind amîndoi megieșii la școală, și-au potrivit hrisoavele acelea în mînă și nime n-a simțit. Iară acestea se chemau fițuici. Căpitanul mai mare în vîrstă n-au văzut. Și zis-au cela ce să scrie pe teză. Și scriind întocmai ca pe acele hîrtiuți, repede mîntuiră treaba. Dar, văzînd că acei oșteni se uită în jos cu hiclenie, veni profesorul și văzu acele hrisoave și se oțărî foarte. Apoi, pe cei doi megieși îi luă și-i duse într-un loc unde se adună căpitanii mai mari, de-i zice cancelarie. Și veni și-un profesor care-i cunoștea mai bine, care se cheamă diriginte. Și dirigintele se stropși la ei și tare-i pedepsi. Într-alt hrisov mult mai mare, de-i zice catalog, le-a pus niște numere de rușine, de le zice note rele. Toți oștenii îi mustrară pe Ionel și Georgică, iar aceștia pocăitu-s-au.

Și de asta aflat-am eu și o istorisesc și domniilor voastre.

Scris-am eu în luna lui Cireșar în unsprezece zile.

GRIGORE (ia-l de) URECHE (pt. conf. RADU-EUGEN STAN, elev Iași)

(Text reprodus din *Urzica*, 1979.)

IV
Cerințe metodologice de bază privind formarea deprinderilor de a compune

Fundamentată pe *teoria lingvistică* modernă despre comunicarea verbală, pe *indicațiile didactice de principiu* desprinse din această teorie, *activitatea practică* cu privire la organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ pe care îl reprezintă, de fapt, compozițiile școlare trebuie să țină seama de cîteva *cerințe metodologice* fundamentale.

1. Pornind de la complexitatea acestei activități — în realitate un proces didactic întins pe mulți ani de școlaritate —, *respectarea caracterului sistemic* se impune de la sine. Aceasta înseamnă că, în funcție, pe de o parte, de particularitățile psihice ale elevilor, pe de altă parte, de gradul de dificultate, *compozițiile trebuie să se eșaloneze pe cicluri de învățămînt, clase, prin îmbinarea principiilor concentric și liniar.* Situația de fapt satisface în cea mai mare parte dezideratul, în sensul că în ciclurile primar, gimnazial și în liceu se prevede practicarea gradată a unei întinse game de compoziții.

Caracter sistemic trebuie să aibă nu numai eșalonarea în timp a compozițiilor, prin programele de învățămînt, ci și *activitatea învățătorilor și profesorilor*, începînd cu operațiunile de antrenare a elevilor în efectuarea de *exerciții pregătitoare*, continuînd cu introducerea lor în *tehnica elaborării de compoziții propriu-zise*, apoi cu *corectarea* și *discutarea* acestora și terminînd cu *evaluarea* lor. O parte din cadrele didactice nu acordă atenție *tuturor* aspectelor menționate, activitatea lor avînd un caracter întîmplător, nesistematic și, în consecință, ineficient.

2. Avînd în vedere unitatea indestructibilă dintre gîndire și limbaj, baza activităților privind compozițiile o constituie *cunoștințele și disponibilitățile afectiv-intelective ale elevilor*. Fiind mijloace de comunicare verbală a gîndirii și sensibilității, compozițiile trebuie să-și aibă punctul de plecare în acumularea unui anumit bagaj informațional, prin *intuirea vie* a lumii înconjurătoare, ceea ce se realizează folosind, sistematic, diferite modalități, de la exercițiile de *observație*, *lecțiile intuitive*, *discuții* pe marginea experienței de viață, pînă la *lectura organizată și profundă* a cărților. În lumina celor de mai sus trebuie înțeleasă propoziția lui Buffon: „Nos connaissances sont les germes de nos productions".

3. Compozițiile școlare — indiferent de ciclul de învățămînt în care se practică — *trebuie concepute ca instrumente de folosire a sistemului limbii în actul viu al comunicării verbale*. În viziune modernă, concordantă cu rezultatele cercetărilor psihofiziologice, însușirea limbii (ca sistem de norme) trebuie să pornească de la specificul vieții copilului. „Copilul — spune Robert Dottrens — nu se poate exprima ca adultul; pentru aceasta nu-i lipsește numai cunoașterea limbii, dar și mijloacele sale mintale sînt deosebite."[1] Studiul abstract al limbii — care se practică încă în școala noastră — trebuie să lase locul *cultivării mijloacelor practice de exprimare*, pornind de la stadiile de dezvoltare mintală a copiilor, de la trebuințele, interesele și posibilitățile lor. Exercițiile de compoziție devin astfel *mijloace practice eficiente* de traducere în limbaj a trebuințelor și intereselor copiilor, pe măsura posibilităților lor. În cultivarea exprimării școlarilor mici, „nu sistemul limbii trebuie să fie așezat pe primul plan, ci psihologia limbajului"[2].

4. În contextul operațiilor școlare urmărind *cunoașterea operei literare* prin contactul intim al elevilor cu textul, *compozițiile trebuie să devină mijloace de receptare creatoare a literaturii*. Scopul studierii literaturii în școală este modelarea personalității omului, prin inițierea într-o modalitate specifică de expresie și prin stimularea creativității. Exercițiile de compoziție pot contribui la realizarea acestui scop.

5. Cunoștințele noastre constituie miezul compozițiilor noastre. Sursele documentării sînt multiple, printre ele *cartea* impunîndu-se ca deosebit de importantă. Munca de documentare cu ajutorul cărților presupune stăpînirea unei tehnici speciale. În această perspectivă, *compozițiile școlare trebuie concepute ca parte integrantă a activității de inițiere a elevilor în tehnica studiului individual, cu alte cuvinte, în tehnica muncii intelectuale*. De aici decurge necesitatea introducerii elevilor în problemele specifice, de strictă tehnicitate, ridicate de elaborarea unei compuneri. Familiarizarea cu cartea ca instrument de documentare, obișnuirea cu diverse *forme de extragere* a ideilor dintr-un text și de *comentare* a acestora, inițierea în problemele ridicate de *elaborarea* propriu-zisă (invenţiunea, dispoziţiunea, elocuţiunea) sînt aspecte esențiale ale activității privind compozițiile, care, de fapt, caracterizează și tehnica muncii intelectuale. Viziunea sistemică trebuie să ghideze și acest aspect cu caracter pur tehnic.

6. Știut fiind faptul că nu se „operează" decît îndeplinind, executînd, altfel spus, că nu se ajunge la „realizări" decît prin încercări spre reușită, dobîndirea deprinderilor de a compune nu e posibilă decît punînd, sistematic, elevii în situația de a *exersa*, de a-și formula gîndurile în mod explicit, adică de a le „realiza" în propoziții, în șiruri închegate de propoziții, în texte coerente. Aceasta înseamnă că *tehnica elaborării compozițiilor nu se însușește prin „învățarea" unor noțiuni teoretice, principii etc., ci punînd* elevul „să facă", „să opereze". Cheia succesului în formarea deprinderilor de a compune este *exersarea continuă și sistematică*.

7. Punînd elevii în situația de a *exersa sistematic*, se impune, *numaidecît*, formularea unei alte cerințe de ordin metodologic: incitarea exigenței școlarilor de *a compune în conformitate cu propria lor individualitate și originalitate;* „maestrul dirijează operațiunea școlarului fără a viola și îi îndrumă acestuia mîna fără a i se substitui, iar intervenția lui este cu atît mai eficace cu cît respectă mai mult, ba chiar păstrează și pretinde individualitatea de neînlocuit și autonomia nerepetabilă a operațiunii elevului."[3] Altfel spus, compozițiile școlare trebuie să fie o *școală a creativității și originalității*, care presupune *a învăța să fim noi înșine, descoperindu-ne în alții*. Elevul învață să fie original, dacă se descoperă pe sine, în actul imitării modelelor. *Contactul cu modelele constituie, așadar, o cerință indispensabilă în practica însușirii tehnicii compoziției*.

8. Practica frecventă privind compozițiile școlare are un caracter prea restrictiv, în sensul că elevii sînt, adesea, constrînși să compună într-o anumită zi și la o anumită oră, de asemenea, să trateze un subiect de cele mai multe ori impus. O asemenea practică generează din partea elevilor o atitudine aversivă față de compoziții, iar din partea educatori-

1. Robert Dottrens și colab., *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 84.
2. Ibidem, p. 83.
3. Luigi Pareyson, *op. cit.*, p. 215.

lor, formalism. De aceea, practica adecvată impune respectarea cerinței *alegerii preferențiale a momentului și subiectului pentru compoziție.*

9. Compozițiile școlare sînt mijloace formative și nu activități cu scop în sine. Ele contribuie în mod hotărîtor la formarea omului *pentru viață*, pentru activitatea social-productivă, care devine din ce în ce tot mai complexă, în condițiile impresionantei revoluții tehnico-științifice și culturale actuale. În consecință, *compozițiile școlare trebuie să îmbrățișeze o gamă variată de exerciții*, de la simplul *rezumat*, pînă la *lucrarea de sinteză;* de la *scrisoare* pînă la *darea de seamă*; de la *intervenție* pînă la *discurs*; de la *informație* pînă la *cronică.*

V
Tehnica elaborării compozițiilor

A. Activități pregătitoare fundamentale în vederea formării deprinderilor de a compune

Se impune, de la început, să facem o distincție clară între *elaborarea propriu-zisă* a unui text (compoziții) de către elevi și *însușirea mijloacelor tehnice* care vor ușura această elaborare.

Realizarea unei compoziții este o activitate intelectuală complexă, care presupune o maximă participare a conștiinței și stăpînirea reflexă a unor operații tehnice privind comunicarea verbală. *Competența* în materie de compoziție (cu alte cuvinte, acuitatea observației, flexibilitatea gîndirii, imaginației și sensibilității, consistența experienței de viață, nivelul culturii generale și de specialitate, cunoașterea gramaticii interne sau a codului comunicării prin cuvînt), cît și *performanța* (adică manifestarea concretă, în acte de comunicare și de interpretare a mesajelor, a competenței) sînt rezultatul unui proces instructiv-formativ îndelungat, desfășurat pe multiple planuri: familial, școlar, social. Școala însă are menirea de a contribui hotărîtor la ridicarea permanentă a *competenței* și *performanței* privind structurarea mesajelor verbale. Important este ca orice încercare de creștere a *competenței* elevilor pentru elaborarea de compoziții să urmărească, simultan, și dezvoltarea capacității lor de a folosi *creator* această competență, deci a *performanței*. *Competența* pentru compoziții este fructul activităților instructiv-educative desfășurate în cadrul studierii *tuturor disciplinelor* din planul de învățămînt. Vizînd, în special, *manifestarea concretă*, în limbaj, a capacității afectiv-intelective și lingvistice, *performanța* apare ca urmare a nenumăratelor *activități* și *exerciții pregătitoare*, desfășurate, mai ales, pe parcursul studierii limbii și literaturii române. O bună parte din anii

de şcolaritate (clasele elementare, primele clase gimnaziale) este consacrată, de fapt, *introducerii elevilor în tehnica structurării de mesaje verbale*, obiectiv realizabil prin învăţarea citit-scrisului mai întîi, apoi prin însuşirea normelor generale ale gramaticii şi a tehnicii lecturii (înţelegerii şi reproducerii) textelor (literare, cu conţinut practic-ştiinţific ş.a.). Elaborarea de compoziţii personale este faza superioară a formării deprinderilor de a comunica verbal şi implică dezvoltarea capacităţii de a observa, familiarizarea cu o seamă de elemente lingvistice, de exerciţii pentru dezvoltarea gîndirii în strînsă legătură cu exprimarea, pe parcursul unei perioade îndelungate, care are, în mod implicit, caracterul unei *etape pregătitoare*.

1. *Însuşirea limbii materne. Aspectele didactice implicate*

Elaborarea de mesaje verbale inteligibil structurate presupune, în primul rînd, cunoaşterea şi folosirea corectă a normelor limbii literare. Pregătirea generală pentru structurarea mesajelor verbale implică, aşadar, cunoştinţe şi deprinderi practice de *ortoepie*, *vocabular*, *gramatică* (sintaxă şi morfologie).

1.1. Ortoepie şi limbaj

Între *ortoepie* (pronunţarea corectă a cuvintelor limbii) şi *limbaj* (manifestarea sistemului limbii în actul viu al comunicării) există o strînsă legătură. Respectarea regulilor de pronunţare corectă a cuvintelor asigură realizarea în bune condiţiuni a comunicării verbale *orale*. Pronunţarea corectă constituie, totodată, premisa fundamentală a însuşirii *ortografiei* (a scrierii în conformitate cu un sistem de reguli), fără de care actul comunicării *scrise* anevoie ar putea avea loc.

1.1.1. *Ortoepie şi vorbire*

Rostirea corectă a cuvintelor ne ajută să valorificăm exact conţinutul logic al noţiunilor folosite, al sintagmelor, propoziţiilor şi frazelor. Pe lîngă aspectul neplăcut, o pronunţare neglijentă ridică serioase dificultăţi în înţelegerea celor spuse. O dicţiune bună, în concordanţă cu specificitatea fonetică a limbii, pe lîngă faptul că dă vorbirii un aspect sonor plăcut, o notă distinsă, pune în valoare şi intenţiile, gîndurile vorbitorului. Vocea stridentă, vorbirea seacă, sacadată, monotonă,

accentele false, pauzele nefireşti din vorbire nu sînt în măsură să exteriorizeze inteligibil gîndurile şi sentimentele celui care se exprimă. Numai o dicţiune naturală, firească şi nuanţată poate exterioriza idei şi stări sufleteşti foarte deosebite. Dicţiunea — disciplina care se ocupă cu regulile rostirii nuanţate — „ne învaţă regulile după care trebuie să vorbim pentru a exprima exact sensul unui cuvînt, aşa cum este el aşezat într-un context oarecare."[1] Tratînd despre *rolul expresiv* al pronunţării sunetelor vorbirii în diferite contexte lexicale (cuvinte), ori sintactice (propoziţie, frază), Victor Ion Popa, neîntrecut regizor, dădea, printre altele, următorul exemplu: „cuvîntul CÎINE. Să-l spunem o dată gîndindu-ne la un cîine obişnuit, apoi să-l spunem cu gîndul la un om rău «ca un cîine». E aşa de mare deosebirea între C din prima pronunţie şi cel din a doua, încît îţi par două sunete deosebite."[2] Referindu-se la reliefarea, prin pronunţie, a cuvîntului care diriguieşte întregul înţeles al unei unităţi sintactice, tot Victor Ion Popa exemplifica:

„Într-o propoziţie ca aceasta: „Calul paşte pe deal", înţelesul şi rostul ei se schimbă cu desăvîrşire, după cuvîntul pe care îl vom socoti principal, creînd înţelesuri aparte de îndată ce dăm accente muzicale aparte:

«CALUL paşte pe deal» (deci, nu oaia).
«Calul PAŞTE pe deal» (deci, nu zburdă).
«Calul paşte pe DEAL» (deci, nu în vale).
«Calul paşte PE deal» (deci, nu lîngă deal).

Iar cînd nu vom alege nici un cuvînt principal şi vorbele vor fi spuse cu aceeaşi apăsare toate, vom căpăta al patrulea înţeles, simplu şi informativ:

«Calul paşte pe deal»."[3]

Deci fiecare cuvînt are o anumită structură fonologică, un anume echilibru între consoane şi vocale, între silabe, căruia nu i se poate aduce nici o schimbare, decît cu preţul mutilării adevăratei lui *expresii tonale*. De asemenea, orice cuvînt are, în cadrul structurii sintactice în care se află, un rol precis. Aflarea rostirii potrivite dă vorbirii culoare, căldură, vigurozitate şi înţeles.

Un prim obiectiv pe linia dezvoltării vorbirii elevilor trebuie să fie *ameliorarea rostirii*, altfel spus, formarea unei *dicţiuni corecte*. Obiectivul acesta se impune a fi urmărit, cu insistenţă, mai ales în învăţămîntul

1. Anca Livescu, *Despre dicţiune*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965, p. 16.
2. Victor Ion Popa, *Scrieri despre teatru*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1969, p. 184.
3. Ibidem, p. 186.

preşcolar şi în clasele elementare ale şcolii generale, unde se formează şi se consolidează deprinderile fundamentale de exprimare.

Să notăm principalele *sarcini* care decurg din obiectivul menţionat.

• Primul pas trebuie să fie *educarea aparatului vorbirii*, ceea ce se realizează, în mai multe etape, prin exerciţii de gimnastică. După cum se ştie, aparatul vorbirii este alcătuit din mai multe organe care participă la formarea sunetelor: *plămînii* (care furnizează aerul necesar pentru a face să vibreze coardele vocale), *laringele* („instrumentul muzical", care vibrează şi astfel produce sunetele), *cavitatea bucală* şi *cavităţile nazale* („cutiile de rezonanţă"). Exerciţiile de gimnastică, sportul, mişcarea în aer liber, efortul fizic sînt în măsură să dezvolte capacitatea toracică, implicit plămînii, care pot astfel susţine mai bine *vocea*.

• *Pronunţarea exactă şi clară a sunetelor* vorbirii, *prin folosirea corectă a organelor articulatorii* (laringe, cavitate bucală, cavităţile nazale) constituie o altă sarcină importantă. Timbrul sunetelor este dat de poziţia limbii, a buzelor şi a maxilarului inferior în timpul emiterii sunetelor. Locul articulării, gradul de deschidere a gurii, felul cum participă buzele sînt aspecte ale producerii sunetelor care trebuie exersate sistematic în activităţile cu preşcolarii şi şcolarii mici, pentru a-i deprinde cu pronunţarea corectă şi clară a fiecărui sunet în parte. Astfel, *vocalele (a, ă, î, e, i, o, u)* sînt sunete ale vorbirii la a căror emitere curentul de aer sonor iese liber, fără a întîlni vreun obstacol, dar fiecare din ele se pronunţă prin participarea într-un mod specific a organelor articulatorii. Sunetele vocalelor *mediale (a, ă, î)* se formează la jumătatea cavităţii bucale: *a* se pronunţă cu gura larg deschisă, fără participarea limbii sau a buzelor; *ă* se formează prin ridicarea limbii spre cerul gurii (palat), gura fiind numai pe jumătate deschisă; *î* se formează apropiind mult limba de palat. *Consoanele* sînt sunete ale vorbirii formate fie prin închiderea totală şi deschiderea bruscă a canalului vorbitor într-un punct oarecare, fie prin strîmtarea lui. Consoanele *labiale (p, b, m, f, v)* se pronunţă prin apropierea totală sau parţială a buzelor; consoanele *dentale (t, d, n, s, z, ţ, l, r)* se rostesc prin atingerea limbii de dinţii incisivi superiori. Multe defecte de vorbire (sîsîitul, graseierea) se datoresc pronunţării incorecte a dentalelor. De pildă, sîsîitul apare datorită faptului că dentala *s* nu este rostită prin atingerea limbii de partea interioară a incisivilor, ci este prinsă între dinţi, sunetul formîndu-se în vîrful limbii; la fel graseierea apare cînd consoana *r* se formează la baza limbii. Nu este în intenţia noastră consemnarea tehnicii pronunţării fiecărui sunet al vorbirii în parte. Există tratate speciale în această privinţă[4]. Dorim

4. *Limba română contemporană*, vol. I, sub redacţia acad. I. Coteanu, E.D.P., Bucureşti, 1974 (Cap. *Fonetica* de Clement Mîrza şi *Fonologia* de Emanuel Vasiliu.)

numai să subliniem ideea că educarea limbajului elevilor nu poate neglija sarcina pronunţării clare a sunetelor vorbirii, prin folosirea corectă a tehnicii rostirii fiecărui sunet.

• O altă sarcină importantă este *cunoaşterea regulilor ortoepice*, care stabilesc pronunţarea corectă, în situaţii specifice, a unor sunete, grupuri de sunete şi a cuvintelor.[5] Respectarea acestor reguli duce la înlăturarea pronunţiilor regionale. Pentru a ne referi doar la cîteva exemple, consemnăm că sub influenţa graiurilor regionale, mulţi pronunţă vocalele neaccentuate *ă* şi *e* foarte închis, aproape de *î* şi *i*: *casî (casă)*, *videm (vedem)*, *pi undi (pe unde)*, pronunţii care trebuie evitate. Pronumele *eu*, *el* etc. şi formele de prezent şi imperfect ale verbului a fi: *este*, *eşti* etc. se pronunţă, corect, diftongat *(ieu, iel, ieşti, ieste)*. Vocalele în hiat se pronunţă separat, nu ca şi cînd ar forma un diftong: so-*ci*-*a*-lism (nu so-*cia*-lism), *ge*-*o*-lo-gic (nu *geo*-lo-gic); al-*co*-*ol* (nu al-*col)*; *co*-*o*-pe-ra-ti-vă (nu *co*-perativă) etc. Se pronunţă greşit unii diftongi *(ea, ia, ie)*, triftongi *(eoa, eau, iai)*, grupurile de sunete *cv*, *ch*, *gv*, *gh*, consoanele duble *(cc, nn, rr, ss)*, pentru a căror rostire corectă *Îndreptarul ortoepic* stabileşte reguli precise.

• Printre sarcinile activităţii privind formarea deprinderilor ortoepice la elevi se numără şi *accentuarea corectă* a cuvintelor şi grupelor de cuvinte. De multe ori, în vorbirea curentă, mai ales în cea regională, accentele sînt deplasate, ceea ce modifică sensibil calitatea vorbirii.

Se ştie că accentul are, mai întîi, un *rol fonetic*, care acţionează în interiorul cuvîntului. Accentuînd o silabă sau alta, schimbăm însuşi cuvîntul. Accentul tonic este de fapt toată viaţa cuvîntului, schimbarea lui, preciza Victor Ion Popa, „desnaţionalizează vorba". Fiecare naţie îşi are vădita sa muzicalitate verbală (dată de accentuarea specifică a părţilor cuvintelor), „pe care o poartă nu numai în propria ei limbă, dar o duce chiar şi în limbile străine, atunci cînd e silită să le înveţe."[6] Spunem că accentul este toată viaţa cuvîntului, pentru că trecîndu-l pe altă silabă facem cuvîntul de neînţeles, aşa cum s-ar întîmpla, de exemplu, cu cuvîntul *seNIN*, dacă l-am accentua *SEnin*. Uneori, accentul deosebeşte cuvinte alcătuite din aceleaşi sunete, ca în: *paRAlele—paraLEle*. Deci sarcina şcolii este să deprindă elevii, prin variate exerciţii de dezvoltare a vorbirii, cu accentuarea firească a cuvintelor, în conformitate cu specificitatea fonologică a limbii române.

Accentul joacă însă un rol important şi în propoziţie, scoţînd în relief unul sau altul din cuvintele componente. Printr-o sporire a intensităţii vocii, vorbitorul subliniază acele cuvinte care au o semnificaţie

5. Vezi *Dicţionar ortoepic*, Ed. Acad. R.P.R., 1956 şi *Îndreptar ortografic, ortoepic şi de punctuaţie*, ediţia a III-a, Ed. Acad. R.S.R., Bucureşti, 1971.
6. Victor Ion Popa, *op. cit.*, p. 183.

mai mare pentru ceea ce vrea să transmită. Ca și în cazul cuvîntului, schimbarea accentului în cadrul propoziției este în măsură să modifice înțelesul ei, cum constatam, mai sus, în cazul propoziției *Calul paște pe deal.* Așadar, *accentul logic*, care concordă cu intențiile expresive ale vorbitorului, fixează cuvintele în diferite planuri, după importanța ideilor, „fiindcă și în dicțiune sînt legi de perspectivă, ca în pictură."[7] Marcarea accentului logic în vorbire se realizează prin găsirea inflexiunilor juste ale vocii.

• Strîns legată de accentuarea cuvintelor este sarcina de a obișnui elevii să folosească, în mod corespunzător intențiilor vorbirii, *pauzele.* Despre importanța expresivă a pauzei s-a vorbit destul, mai ales în lucrările referitoare la tehnica vorbirii scenice. Unul din marii noștri actori, Ion Livescu, spunea în această privință. „Arta de a tăcea înseamnă, de foarte multe ori, a vorbi, a vorbi chiar mai cuprinzător decît spun vorbele. Nu e nici o contrazicere între arta de a vorbi și arta de a tăcea: e numai o completare, o strălucire în plus, care se adaugă cuvîntului sau intenției."[8] Opririle semnificative în anumite locuri ale vorbirii nu prezintă importanță numai pentru rostirea scenică, ci și în cazul exprimării orale obișnuite, zilnice.

Arta dicției stabilește anumite norme pentru a marca *locul* și lungimea pauzelor, care sînt în măsură să atragă atenția nu numai asupra a ceea ce se exprimă, dar și asupra a ceea ce trebuie să se subînțeleagă. Există două feluri de pauză: *logică* (aceea care desparte părțile de propoziție în cadrul propozițiilor și a propozițiilor în frază, sau aceea care se face înaintea unor cuvinte pe care voim să le subliniem) și *psihologică* (cu rolul de a sublinia o anumită stare sufletească, o situație deosebită). Dacă folosirea *cu măsură* a pauzelor dă vorbirii o încărcătură afectivă de mare efect, utilizarea lor abuzivă poate avea efecte contrare.

• Aspect implicat al cultivării dicțiunii în școală este și *preocuparea pentru reglarea debitului vorbirii* elevilor, în funcție de intențiile comunicării și de circumstanțele în care aceasta are loc. Un debit prea mare, adică o afluență, un număr mare de cuvinte pe unitatea de timp, duce la o vorbire precipitată, de cele mai multe ori la un fel de bolboroseală, care pune receptorul în situația de a înțelege prea puțin din ce aude. Debitul mic, adică vorbirea lentă, duce la monotonie sau, dimpotrivă, la exasperarea ascultătorului, care poate rămîne cu impresia că interlocutorul său are o inteligență greoaie. Unii sînt de părere că vorbirea lentă, cu multe opriri, reluări de cuvinte, poticneli ar fi indiciul unei gîndiri efervescente, care nu se lasă ușor prinsă în cuvinte. Alții, care, se înțelege, nu se poticnesc în vorbire, cred contrariul și anume, că atît

7. Anca Livescu, *op. cit.*, p. 42.
8. Apud Anca Livescu, *op. cit.*, p. 46.

vorbirea precipitată cît și cea lentă, cu opriri și reluări de cuvinte, sînt semnificanți ai unei gîndiri dezordonate sau greoaie.

Rolul formativ al școlii constă în a disciplina gîndirea, prin multitudinea de procedee și exerciții folosite în studierea diferitelor discipline de învățămînt, pentru a obține o vorbire fluentă, cu un debit moderat. Nu poate fi însă neglijat nici interesul pentru punerea de acord a debitului vorbirii cu conținutul ideo-afectiv al comunicării, cu starea sufletească a vorbitorului și împrejurările concrete în care se află. Participarea sufletească intensă la cele spuse, dorința vorbitorului de a impresiona, de a convinge sau de a mobiliza ascultătorul se exteriorizează nu numai printr-o adecvată pronunție și accentuare a cuvintelor-cheie, ci și prin debitul vorbirii, care poate fi, în unele momente, mai mare, în altele, mai mic sau moderat. Aceste observații prezintă un interes deloc neglijabil pentru practica expunerii *orale* a compozițiilor.

• Accentuarea corectă a cuvintelor în fluxul vorbirii, folosirea adecvată a pauzelor, emisia verbală în debitul potrivit sînt strîns legate de *respirație.* De aici sarcina generală ca *toți cei care vor să vorbească corect să înceapă prin a învăța cum să respire.* În context școlar, dezideratul are valoarea unei *sarcini speciale*, pe linia formării dicțiunii corecte, avînd în vedere faptul că se întîlnesc frecvent elevi care nu pot fi urmăriți cînd vorbesc, pentru că își pierd suflul după fiecare două-trei cuvinte. Deci și în vorbirea obișnuită, ca și în canto, „este foarte important să știi să respiri așa *cum* trebuie și atunci *cînd* trebuie."[9]

Dicțiunea este una din calitățile principale ale vorbirii în general. Ea atrage în mod deosebit atenția, în cazul expunerii orale a unor mesaje mai amplu articulate, cum sînt, de pildă, diferitele tipuri de compoziții rostite în public.

Cum pot fi realizate sarcinile privind deprinderea elevilor cu dicțiunea corectă și mai ales expresivă? Prin *exerciții* variate, sistematic efectuate.

Consemnăm cîteva tipuri de exerciții, care urmăresc acest scop.

• *Exercițiile de educare a auzului și pronunției*[10]. Se recomandă a fi folosite, începînd cu grădinița de copii, în mod curent, în școala elementară și în celelalte cicluri de învățămînt, după necesitate. Ele urmăresc *prevenirea* pronunțiilor greșite sau *corectarea* pronunției neliterare. Tehnica utilizării constă în *pronunțarea demonstrativă încetinită* (o dată sau de mai multe ori), apoi *revenirea la ritmul normal* și *imitarea pronunției* de către elevi, cu aceeași evoluție de ritm. Uneori e necesară, după pronunția demonstrativă, *analiza fonetică* a cuvîntului pînă la sunet sau numai pînă la silabă (Beldescu, 118), cînd elevul imită pronunția cuvîntului, pornind de la rostirea silabelor.

9. Anca Livescu, *op. cit.*, p. 23.
10. G. Beldescu, *Ortografia în școală*, E.D.P., București, p. 115—119.

Aceste exerciții se concretizează în diverse variante: *repetiția* (tehnică: a. modelul în pronunția profesorului; b. repetarea pronunției de către elev; c. întărirea pronunției de către profesor; d. repetarea a doua oară a modelului de către elev; e. din nou întărirea de către profesor; f. repetarea de către elev; — Beldescu, 135—136); *corul vorbit* (repetiție în cor; tehnica e aceeași); *citirea cu voce tare* (tehnică: a. se citește întîi în ritm încetinit, cu preocupări pentru articularea exagerată a sunetelor, a grupurilor de sunete sau cuvintelor a căror pronunție ridică dificultăți; b. revenirea progresivă la ritmul normal de lectură).

• *Exercițiile de dezvoltare a organelor articulatorii.* Urmăresc antrenarea plămînilor, a laringelor, a limbii și buzelor în vederea rostirii corecte. Sînt recomandabile:

— *exercițiile de respirație*, pentru formarea unei respirații echilibrate, în vederea folosirii întregii capacități toracice în vorbire; în afara sportului și a gimnasticii, un bun exercițiu de acest fel este *lectura cu glas tare a versurilor*, prin reglarea respirației după semnele de punctuație și prin respectarea regulii că *rostirea se face numai în expirație* — o greșeală frecventă, întîlnită în vorbirea copiilor, este rostirea unor cuvinte odată cu tragerea aerului în plămîni;

• *jocurile de pronunțare*, care constau în înlănțuiri de cuvinte cu sunete sau grupuri de sunete mai greu de pronunțat; ele cer pronunțarea răspicată și fără ezitări a cuvintelor, solicitînd din plin diverse organe articulatorii și, în plus, atenția, ca în exemplele:

„Capra neagră-n piatră calcă, piatra-n patru laturi crapă".
„De-ar crăpa capul caprei, cum crapă piatra-n patru".
„Capra calcă-n clinci și clinciul crapă-n cinci".
„Stanca sta-n castan ca Stan".
„Șase șași în șase saci".
„O sapă lată, două sape late ș-alte șapte sape late".
„Dă-mi un pic de pic să pic pe picătura de pe plic".

„Cîte ouă vechi și cîte nouă?
Cîte nouă, cîte vouă?
Vechi sînt nouă, nouă două.
Nouă, două ouă noauă.
Vouă, nouă ouă vechi!" (G. Coșbuc).

„M-ai crezut credul crezînd
C-am să cred ce nu se crede,
Dar nu crezi că necrezînd,
Cei ce cred nu vor mai crede?

Căci neîncrederea de-a crede
Într-un crez ce nu-i crezut,
Nu-ți dă-ncredere de-a crede
Cu credință-n necrezut."

(Ion Bahnă, *De necrezut (încurcătură de limbă)*, „Labirint", nr. 1, 5 iulie 1978, p. 6.)

• *Exercițiile de modulare a vocii.* Vizează cultivarea vocii pentru a ajunge să cuprindă un registru variat de tonalități, în conformitate cu intențiile intime ale vorbirii. Scara tonalităților poate fi lărgită prin folosirea lecturii cu glas tare și mai cu seamă a *recitării*. Prin dese exerciții de recitare se însușește dicțiunea specială reclamată de rostirea versurilor (în funcție de specificitatea prozodică a fiecărui gen: poezie lirică, epică, dramatică), se capătă deprinderea folosirii expresive a *accentelor*, *pauzelor*, *debitului*, *tonului* în vorbire.

Întreaga suită de exerciții care urmăresc educarea dicțiunii poate contribui la eliminarea din vorbire a unor defecte precum: bîlbîiala, (în cazul cînd nu e organică), precipitarea, crisparea, rostirea sacadată, nazalizarea, monotonia, nestabilitatea vocii, afectarea.

1.1.2. *Ortoepie și ortografie*

Este știut că însușirea *ortografiei* (totalitatea regulilor de scriere corectă a cuvintelor unei limbi) se sprijină pe mai mulți factori: *auz*, *văz*, *memorie motrică*, *cunoașterea gramaticii*. Fiecare dintre aceștia își are importanța sa, în formarea deprinderilor de scriere. Nu este locul aici să arătăm în ce constă contribuția lor la dobîndirea abilităților ortografice de către elevi, faptul constituind obiectul unor studii speciale, publicate în anii din urmă.[11] Dorim numai să subliniem, în contextul general al prezentei lucrări despre compozițiile școlare, ideea că *pronunțarea corectă și clară a cuvintelor asigură, în bună măsură, formarea și consolidarea multora din regulile ortografice*, după cum pronunțiile neîngrijite, imprecise, rapide pot constitui principalele cauze ale multor greșeli de ortografie.

De exemplu, se comit destule greșeli în scrierea cu *unu*, *doi* și *trei i* (în cuvînt). În cazul scrierii cu *un - i*, nu se sesizează valoarea fonetică a următoarelor fenomene: — *i final scurt* (asilabic, *pom*^{i}) sau semn grafic al reprezentării consoanelor č; ğ; k'; g' (sač/saci); — *i final semivocalic*

11. Vezi, de exemplu, G. Beldescu, *Ortografia în școală*, E.D.P., București, 1973; Clara Georgeta Chiosa, *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, E.D.P., București, 1971.

(asilabic: grei, femei, pui) — *i final vocalic neaccentuat (metri, umpli)*; — *i final vocalic accentuat (veni, voi)*; în cazul scrierii cu *doi i*, nu se sesizează valori ca: — *i final vocalic (pomii, unii*, scriindu-se greşit: pomi, uni); *un diftong descendent* (*i* vocală neacc. + *i* semivoc.); ex. *vrăbii*; *doi i vocalici* (*i* vocală neacc. + *i* vocală acc.), ex. *înmii*; de asemenea, în scrierea cu *trei i*: *doi i vocalici* (i vocală acc. + i voc. neacc.), ex. *copiii*, scriindu-se greşit *copii* etc. Asemenea greşeli se datoresc, adesea, influenţei pronunţării (greşite sau corecte), ceea ce impune ca bază a învăţării formelor menţionate folosirea raportului dintre pronunţare şi scriere, „cu condiţia ca în prealabil să fie asigurată însuşirea normelor ortoepice." (Chiosa, 197-202).

Ortoepia se află însă în concordanţă cu *semnificaţia* mesajului şi, împreună, indică normele ortografice. Aşadar, în învăţarea normelor ortografice nu e suficientă invocarea relaţiei *pronunţare/ scriere*. Nu numai necesară, ci şi indispensabilă este apelarea sistematică la raportul *pronunţare/semnificaţie/scriere*. Practica didactică foloseşte diferite exerciţii ortografice, care, plecînd de la relaţia amintită, duc la formarea deprinderilor de scriere corectă. Consemnăm cîteva:

• *Exerciţiul de educare a percepţiei limbajului*

Avînd în vedere că, adesea, copilul percepe latura fizică, secvenţa sonoră a comunicării verbale, fără însă a-i sesiza înţelesul integral şi, în consecinţă, fără a fi capabil să marcheze grafic unităţile cu individualitate mai puternică de cele cu individualitate mai slabă, e necesară educarea percepţiei sale, pentru formarea capacităţii de a percepe integral limbajul. Exerciţiul care urmăreşte o excitabilitate corespunzătoare a contextului la stimulii verbali, pentru diferenţierea lor (ex. *carteaţiarată, cabătut)*, „este o formă de antrenament perceptiv, iar modalitatea lui e *analiza mesajelor* fără mijlocirea conceptelor gramaticale" (G. Beldescu, 120).

• *Exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe*

Sînt exerciţii cu cea mai mare eficienţă pe linia implicării ortoepiei în procesul didactic al însuşirii ortografiei. Sînt cunoscute desele greşeli produse de confuzia făcută de şcolarii mici, cînd încep să înveţe a scrie, între sunet şi literă. Exerciţiile de despărţire a cuvintelor în silabe îi ajută să precizeze locul tăieturii silabice, ştiind că o silabă se constituie în jurul unei vocale. Punînd corect, prin exerciţii repetate, accentele în cuvînt, exerciţiile de acest fel cultivă la elevi simţul auditiv, pronunţia literară şi, concomitent, realizează concordanţa sau deosebirile dintre pronunţare şi reprezentarea grafică.

• *Exerciţiile tradiţionale de „dictare fonetică"*

În practica învăţării ortografiei din trecut s-au folosit şi continuă să se folosească cu succes mai multe variante ale *dictării fonetice: dictarea cu explicaţii fonetice prealabile* (pentru prevenirea greşelilor); *dictarea selectivă* (în cadrul căreia se scriu numai cuvintele cu implicaţii ortoepice şi ortografice deosebite); *autodictarea fonetică* (elevii îşi dictează un text cunoscut, în gînd sau cu voce tare).

• *Copierea*. Utilizată excesiv în şcoala de altădată, copierea, ca exerciţiu ortografic, cunoaşte astăzi, pe nedrept, o anumită discreditare. Acest exerciţiu contribuie însă la formarea *memoriei motrice*, factor important în dobîndirea deprinderilor ortografice. Este lucru verificat că cu cît elevii sînt mai mici şi cunoştinţele lor gramaticale mai reduse, cu atît văzul capătă un rol mai mare în însuşirea scrierii corecte. Memoria motrică acţionează în strînsă legătură cu memoria vizuală, *copierea* fiind un exerciţiu care fixează deprinderi ortografice, prin asocierea văzului, în acte motrice reflexe.

• *Exerciţiile structurale*. Definit din punct de vedere lingvistic, „exerciţiul structural este un lanţ de operaţii cu structuri", întemeindu-se, deci, „pe conceptul de structură, pe cel de operaţie lingvistică cu structuri şi pe aplicaţiile sau consecinţele didactice ale acestor concepte" (Beldescu, 128). Exerciţiile ortografice structurale pot avea ca obiect „silabe ca tipuri de organizare fonologică" sau „structuri prozodice (intenţionale, de accent)" (Beldescu, 128). Tipurile de exerciţii structurale sînt: *repetiţia simplă*, *substituţia* şi *transformarea*.

Toate exerciţiile menţionate fac parte din complexul proces practic-aplicativ al formării deprinderilor ortografice în şcoală, în cadrul studierii limbii materne, dar ele sînt, totodată, parte organică, implicată, a pregătirii elevilor pentru abordarea compoziţiilor scrise.

1.2. Vocabular şi limbaj

Specificitatea comunicării verbale constă în faptul că se foloseşte de *cuvinte*, ca elemente constitutive ale fluxului comunicant. Cuvintele sînt semne (simboluri) ale realităţii subiectiv-obiective a lumii (universului), condensînd, în structura lor, trăsăturile acestei lumi şi reacţiile noastre intime faţă de ea. Pe măsură ce pătrundem tot mai adînc în universul ambiant, orizontul cunoştinţelor şi impresiilor noastre, structurate în cuvinte, se lărgeşte, încît putem spune că experienţa cognitivă a omului se reflectă în bogăţia sau sărăcia vocabularului pe care îl foloseşte. „Cine ştie carte are patru ochi", spune un proverb românesc.

Instruirea, prin frecventarea cărților în școală sau în afara ei, deschide nenumărate ferestre spre lume și viață, îmbogățește cunoștințele și contribuie la verbalizarea lor.

Consistența, precizia, expresivitatea și forța persuasivă a comunicării sînt date, în cea mai mare măsură, de *calitatea* vocabularului utilizat. Iată de ce activitățile privind *îmbogățirea*, *precizarea*, *activizarea* și *înfrumusețarea* vocabularului elevilor sînt de o importanță deosebită, în procesul formării deprinderilor de a compune. *Îmbogățirea* vocabularului elevilor este una din sarcinile prioritare pe linia cultivării exprimării lor, sarcină care se realizează printr-o muncă sistematică, în cadrul studierii tuturor disciplinelor școlare. *Sursa* noilor cuvinte este *activitatea de investigare a realității* (observarea, intuirea mediului natural), *a științei și culturii* (discuțiile, în clasă și în afară, lecturile). Dar nu e suficientă sesizarea sau comunicarea de noi cuvinte. Pentru realizarea finalității cognitive a noilor achiziții lexicale, acestea trebuie explicate. Variind în funcție de mai mulți factori (criteriul utilitar, particularități psihice ale elevilor, caracteristici lingvistice ale cuvintelor), *modalitățile de explicare* a cuvintelor sînt diverse. Le notăm, sintetic:

— *perceperea nemijlocită a obiectului sau a acțiunii denumite prin cuvînt;*

— *ilustrarea* obiectelor, însușirilor, acțiunilor denumite prin cuvînt (de exemplu, pentru explicarea cuvîntului *pendulă* se face un desen sau se arată o ilustrație (fotografie) a obiectului denumit de acest cuvînt);

— explicarea prin *mimică* și *gesturi* („ridat", „ondulare");

— *sinonimia* (hărmălaie — larmă, zgomot, gălăgie, zarvă, tărăboi, dezordine, harababură, confuzie);

— *definiția* sau *perifraza* (adică folosirea unui grup de cuvinte cu înțeles apropiat), de pildă, *flașnetar* — „muzicant ambulant care cîntă din flașnetă"; *flașnetă* — „instrument muzical portativ, cu tuburi");

— explicarea prin *antonime* (sau asocierea cuvîntului necunoscut cu un cuvînt opus ca înțeles), de exemplu *dolofan* opus lui *slab; pirpiriu* opus lui *gras;*

— *analiza structurii gramaticale* a cuvîntului (*cărăușie*, format de la cuvîntul *cărăuș* (la rîndul său de la *car*), prin adăugarea sufixelor: — *uș* și — *ie* = ocupația cărăușului, transportarea materialelor);

— *analiza caracteristicilor gramaticale* ale cuvîntului (de exemplu, *mai* — adverb: „nu *mai* merge" și *mai* — substantiv, numele unei luni din an; *unde* — adverb: „*unde* se ridică" și *unde* — subst., „apele fac *unde*");

— antrenarea elevilor în *descoperirea noțiunii generale într-un șir de noțiuni mai puțin generale* (plecînd de la cuvinte (noțiuni mai puțin

generale) ca: *toc*, *creion*, *radieră* (cunoscute), se solicită includerea lor într-o noțiune mai generală, prin sesizarea rolului obiectelor respective, pentru a ajunge la sensul noțiunii *unelte de scris);*

— explicarea prin *context*, cu alte cuvinte, prin introducerea cuvîntului neînțeles într-o propoziție (frază) cu cuvinte cunoscute (de exemplu, *bazar:* „Cumpără din bazar obiecte de tot felul");

— lectura unor fragmente (narative, descriptive) înainte de folosirea cuvîntului necunoscut (în special în cazul cuvintelor care numesc noțiuni abstracte: *violență*, *perfidie*, *eroism*).

— *descrierea* obiectului sau fenomenului designat de cuvînt (de exemplu, *torent*, „curs de apă, mai ales în munți, cu debit variabil, care curge impetuos în urma ploilor mari sau după topirea bruscă a zăpezilor, ducînd mari cantități de aluviuni").

Modalitățile de explicare a cuvintelor necunoscute menționate stau la baza unor variate *tipuri de exerciții*, pentru *precizarea*, *activizarea* și *înfrumusețarea* (nuanțarea expresvă) a vocabularului elevilor. Iată cîteva asemenea exerciții:

- găsirea *sinonimelor*, *antonimelor*, *omonimelor* dintr-un text citit;
- identificarea unor cuvinte *aparent sinonime;*
- aflarea *familiei de cuvinte* a unui termen;
- găsirea cuvintelor din *aria semantică mai largă* a unui termen (de exemplu, *țară* face parte dintr-o arie de înțeles, în care se includ și alte cuvinte ca: *patrie*, *popor*, *munte*, *plai*, *trecut*, *limbă* etc.); din *serii lexicale organizate tematic* (relief, ape, vegetație, alimente, minerale, animale etc.);
- *formarea unor cuvinte* cu ajutorul *prefixelor* și *sufixelor;*
- găsirea unor antonime pentru a caracteriza o persoană (personaj), situație, eveniment, aflat în opoziție;
- depistarea diminutivelor, a augmentativelor dintr-un text;
- *motivarea utilizării* sinonimelor, antonimelor; diminutivelor etc. într-un text citit;
- *completarea omisiunilor* dintr-un text cu cuvinte și expresii adecvate;
- alegerea, dintr-o listă dată, a acelor cuvinte care sînt cerute de situație, eveniment, fapt etc.;
- formularea unui grup de enunțuri, în jurul unui subiect dat, în care să se folosească cuvinte vizate (cuvinte care *denumesc*, cuvinte care *zugrăvesc*, cuvinte care *însuflețesc);*
- găsirea cuvintelor care exprimă impresii vizuale, sonore, de contact; intensitatea, timbrul, înălțimea, ritmul etc. În legătură cu cuvintele care exprimă senzații sonore, de exemplu, se pot folosi exerciții de felul următor:

— clasificarea adjectivelor după intensitatea crescîndă exprimată *(intens, infernal, imperceptibil, asurzitor)*;
— clasificarea sunetelor după cum sînt produse de un individ sau de o mulțime *(șoaptă, rumoare, suspin, murmur, strigăt, tumult)*;
— clasificarea în ordinea înălțimii descrescînde: glas *ascuțit, cavernos, pițigăiat* etc.);
— ce obiecte produc un sunet: *sec, cristalin, surd*, un *susur*;
— deosebiri de sens la paronime ca: *a detuna—a detona; erupție—irupție)*;
— formularea de propoziții în care să se folosească cuvinte adecvate pentru a sugera pornirea greoaie a unei mașini vechi; zgomotele de afară (localizate) și sursa lor, zgomotele dintr-o gară, de pe stradă, dintr-un mare magazin etc.;[12]

- dialogurile libere spontane, pe o temă anume (la magazin, la librărie, în tramvai etc.);
- jocurile lexicale (găsirea, într-un timp limitat, a unor nume, adjective, verbe despre o anumită realitate; de exemplu: „cine spune mai multe nume de plante, animale (domestice, sălbatice), orașe"; „Ce este galben?");
- relatările elevilor;
- povestirea unor texte literare;
- memorarea de poezii, texte în proză;
- analiza *valorilor expresive* ale cuvintelor, în vorbire și în textele literar-artistice (are la bază sesizarea schimbărilor de sens ale cuvintelor, în funcție de intenția vorbitorului și de situația în care are loc comunicarea), de exemplu: rolul expresiv al diminutivelor, valoarea augmentativelor, onomatopeii, antitezei etc.;
- formularea de propoziții în care același cuvînt să aibă diverse nuanțe expresive, în funcție de intenție și de situație.

Activitățile practice privind dezvoltarea cantitativ-calitativă a vocabularului elevilor sînt indispensabile în procesul cultivării exprimării lor și, totodată, parte integrantă a pregătirii pentru elaborarea propriu-zisă de compoziții, obiectiv urmărit în special în cadrul studierii limbii și literaturii române.

1.3. Gramatică și limbaj

Actul comunicării verbale relevă o dublă existență: *limba* (sistem de elemente, guvernat de reguli, valabile pentru toți membrii unei comunități; existența internă, virtuală) și *vorbirea* (realizarea concretă,

12. Apud Clara Georgeta Chiosa, *Compoziție și stil în manuale străine*, „Limbă și literatură", 1, 1974, p. 161—162.

individuală a limbii; existența externă). Comunicarea între oameni are loc însă în anumite *condiții*, ceea ce face ca la relația *limbă* (sistem) — *vorbire* (mesaj), să se adauge încă două componente: *atitudinea locutorului* (și a interlocutorului) și *influența contextului socio-cultural*. Noțiunea de *limbaj* se referă la procesele care caracterizează activitatea psihică de *însușire* și de *folosire* a limbii de către *indivizi* integrați într-o *comunitate socială*[13].

O componentă majoră a *sistemului* pe care îl reprezintă limba este *gramatica (morfologia și sintaxa)* — folosind terminologia lingvistică tradițională — sau, cu termeni mai noi, relația de interdependență dintre axa sintagmatică și cea paradigmatică[14]. Se impune astfel de la sine importanța considerabilă pe care o are cunoașterea regulilor sistemului de relații dintre componentele limbii pentru realizarea concretă, individuală, a acesteia în vorbire, deci, implicit și în compoziții. Așadar, un aspect de bază al formării deprinderilor elevilor de a vorbi și scrie bine este *familiarizarea lor cu sistemul gramatical al limbii române actuale*, cu mecanismele ei de funcționare. Cînd intră în școală, elevii stăpînesc *aspectul vorbit* al limbii materne. Școala trebuie să-i ajute, treptat, să treacă de la limba vorbită la limba scrisă, pentru că „aspectul scris al limbii reprezintă o exprimare independentă de anumite situații concrete, extralingvistice, o folosire ideală în care comunicarea se stabilește prin mijloace strict lingvistice, contextul situațional fiind realizat și el prin aceleași mijloace."[15]

Forma principală de utilizare a limbii vorbite de către elevi, la intrarea lor în școală, este *dialogul*, forma expozitivă fiind greoi folosită. Din cercetările pe această temă, reiese că trăsăturile care caracterizează limba *vorbită* de copii se referă la trei aspecte principale:

aspectul vorbit al limbii (opus celui scris), care are anumite particularități de pronunție (tendința de evitare a hiatului, ceea ce duce la frecvența mare a eliziunii și sinerezei; apoi asimilarea consonantică în interiorul cuvintelor și între cuvinte; dispariția unor consoane finale; asimilarea după dispariția consoanei finale; diftongarea lui *e* inițial în neologisme; fluctuația accentului principal în cuvînt); particularități de *morfologie* (tendința de a elimina, reduce sau modifica formele flexionare la pronumele relativ *care*, formele de genitiv-dativ ale articolului și adjectivului demonstrativ; utilizarea rară a pronumelui de identitate; nu se

13. T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, Ed. șt., București, 1968, p. 45.
14. În concepția de bază despre organizarea structurală a componentelor limbii (expusă de F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*), axa sintagmatică nu se limitează însă neapărat la relațiile sintactice, iar axa paradigmatică — la formele flexionare.
15. Clara Georgeta Chiosa, *Baze lingvistice...*, p. 70.

folosesc decît unele forme verbale, în schimb se utilizează forme populare de viitor, formele scurte ale verbului *a fi* etc.); particularități *în sintaxă* (structură simplă a frazei, coordonarea paratactică; întrebuințarea anaforicelor, mărcilor suprasegmentale, a elementelor relaționale nemarcate, cu acțiune polivalentă);

aspectul specific limbajului copiilor (mai puțin cercetat în etapa de după intrarea copiilor în școală);

aspectul imprimat de mediul geografic, social-cultural.

Ținînd seama că elevii practică și cunosc, intuitiv, sistemul limbii vorbite, specialiștii în didactică recomandă, mai întîi, o perioadă de ridicare a exprimării orale la nivelul limbii uzuale îngrijite (perioada învățării scrisului și cititului), apoi, „trecerea de la structuri de limbă vorbită îngrijită la structurile limbii scrise, mai mult sau mai puțin deosebite ca organizare (Chiosa, *Baze...*, 71). Mijloacele tehnice de realizare se constituie într-o variată gamă de *exerciții*, pe care metodicile de specialitate le prezintă pe larg. Le consemnăm aici, succint, întrucît sînt parte integrantă a procesului complex, cu caracter interdisciplinar, de *pregătire* a elevilor pentru elaborarea compozițiilor.

Reținem, în primul rînd, *exercițiile de limbă tradiționale.* [16] Din categoria acestora, fac parte:

• exercițiile de *interpretare a unui material dat*, cu variantele:

— *analiza gramaticală* („operație de identificare și caracterizare a unităților lingvistice dintr-o secvență și expresie", Beldescu, 71);

— *exercițiul de grupare* (care cere recunoașterea și ordonarea după anumite criterii a unor fapte de limbă dintr-un material dat);

— *exercițiul de motivare* (solicită precizarea argumentelor pe care se întemeiază folosirea în exprimarea orală sau scrisă a unui fapt de limbă concret);

— *exercițiul de diferențiere* (constă în recunoașterea, compararea și opunerea trăsăturilor a două fapte de limbă aparent asemănătoare, de exemplu: *mii/ mi-i; duminică/ duminica* (diferențiere prin opunere) etc..

• Exercițiile de *intervenție într-un material dat*, cu variantele:

— *exercițiul de modificare*, cu variantele:

— modificarea *formei sau situației ortografice a unui cuvînt (bani — banii; camionagii — camionagiii; cete — ceată; crea — creează* etc.);

— modificarea alcătuirii unui enunț:

a) prin *extensiune* (Material: Elevul e în clasă. Colegii stau lîngă el. Își așteaptă profesorul. Sarcini: de spus prima propoziție vorbind și despre clasă; a doua — vorbind și despre colege; a treia — vorbind și despre profesor; de scris toate propozițiile noi; de explicat ortografia cuvintelor introduse);

b) prin *restrîngere* (Material: *Harnicii* pionieri îngrijesc grădina. *Minunatele* flori cer atenție. Sarcini: de scris propozițiile fără atributele subliniate; de explicat modificările gramaticale produse în fiecare propoziție și situațiile ortografice apărute);

c) prin *schimbarea calității* enunțului (Material: Umple-l cu cerneală. Umple-ți-l cu cerneală. Sarcini: de trecut propozițiile — la formă negativă; de explicat modificările gramaticale produse și consecințele ortografice);

d) prin *schimbarea topicii* (Material: A săpat grădina. Sarcini: de scris propoziția cu complementul direct așezat înaintea verbului determinat; de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice);

— modificarea prin *înlocuirea unui cuvînt cu altul* (Material: Am adus cartea. Sarcini: de înlocuit complementul direct prin pronume personal corespunzător; de explicat modificările gramaticale și consecințele ortografice);

— *exercițiul de completare* (litere omise, cuvinte omise);

— *exercițiul de exemplificare (liberă*, cu *repere* date, prin *analogie*);

• exercițiile de *compoziție cu temă gramatical-ortografică* (ca și în cazul exercițiilor de exemplificare, se poate redacta liber, cu sarcina ortografierii unei clase oarecare de ortografe, de exemplu, relatarea succintă a unei călătorii, folosind substantive proprii simple și compuse etc.; de asemenea, se poate redacta plecînd de la *repere* date, de exemplu, alcătuirea unei descrieri, folosind anumite cuvinte).[17]

O altă categorie de exerciții o constituie *exercițiile structurale*[18], care revalorifică, în bună parte, procedee didactice mai vechi. Se pot folosi următoarele tipuri de exerciții structurale:

• exercițiul de *repetiție* (care poate fi *productiv* sau *corectiv*, vezi supra 1.1.);

• exercițiul de *substituție* (caracterizat prin menținerea unei structuri date și varierea conținutului ei semantic, prin înlocuiri, de exemplu: Modelul: I-am vorbit (cu intrări variate). Stimulii: Înlocuim persoana celui la care se referă acțiunea. Ție? (...) Vouă? (...) Lor? (...) Mie? (...) Ei? (...) Ce a rămas neschimbat? Schimbăm autorul acțiunii. Tu? (...) Voi? (...) El(...) Ei? (...);

• exercițiul de *transformare* (prin care se ajunge de la o structură dată la o structură nouă), cunoaște mai multe variante:

— transformarea *prin adiționare* (realizată cu ajutorul unui *element de transformare:* Modelul: Vino numaidecît. Elementul de transformare =

16. O prezentare detaliată, bogat exemplificată a acestor exerciții, se face în foarte utila carte a lui G. Beldescu, *Ortografia în școală*, p. 71—102.

17. Cf. în completare, I. Cîrlan, *Compunerile cu temă gramaticală*, în „Revista de pedagogie", XVI, 1967, p. 79—84.

18. Cf. G. Beldescu, *op. cit.*, p. 128—150.

Trebuie (introduce în mesaj o anumită atitudine a vorbitorului față de comunicare). Structura nouă = Trebuie numaidecît să vii. Schema e $A + X > B$; $A' + X > B'$; $A'' + X > B''$ etc.) și *prin expansiune* (realizată prin determinanți ai unor constituenți existenți: Modelul: Elevii se străduiesc. Structura nouă = Elevii conștiincioși se străduiesc);

— transformarea *prin reducere* (constă în suprimarea unuia sau a mai multor constituenți: Modelul: Munții zvelți se conturează la orizont. Structura nouă = Munții se conturează la orizont);

— transformarea prin *generarea unei structuri noi* (este procedeul prin care, pornind de la două sau mai multe structuri date, se generează o nouă structură. Modelul: Irina e silitoare. Gigel e silitor; structura nouă: Irina și Gigel sînt silitori; modelul: Nicu admiră pe Vasile. Vasile jonglează cu balonul; structura nouă: Nicu admiră pe Vasile jonglînd cu balonul).

Toate exercițiile de limbă, dar mai ales exercițiile structurale (în special cele de transformare) au un mare rol instructiv-formativ, în sensul că arată elevilor diversele posibilități de manipulare a limbii în actul comunicării și regulile de care ascultă fiecare schimbare produsă în organizarea enunțurilor (Chiosa, *Baze* ..., 58); „simple expeditive, deschise surprizelor, susceptibile de întărire imediată, de integrare în situații colocviale curente, de gradare lesnicioasă, angajînd pe elevi într-o activitate continuă, frizînd adeseori jocul, exercițiile structurale, folosite cu măsură și cînd trebuie, ar putea aduce mari servicii studierii limbii materne" (Beldescu, 150). Ele pot aduce însă reale servicii și pe linia formării deprinderilor elevilor de a compune, în special în procesul introducerii lor în tehnica realizării *elocuțiunii*.

Aspectele lingvistice de mai sus își găsesc aplicarea — în afara procesului organizat de studiere a limbii — și în cadrul nenumăratelor activități care pregătesc elevii pentru elaborarea de *compoziții*.

2. *Observarea mediului ambiant*

2.1. Observația — proces de cunoaștere

Observația este definită de psihologie ca un „proces senzoriointelectiv, de percepere dirijată verbal și interpretată conceptual prin care se efectuează cunoașterea în confruntare directă cu obiecte și situații concrete"[1]. În acest proces, acționează *percepția senzorială* și *înțelegerea*. Se poate vorbi de o *observație spontană*, accidentală și de o *observație*

1. Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, p. 493.

persistentă, sistematică, superioară calitativ celei dintîi, pentru că depinde mai mult de inteligență decît de acuitatea senzorială. Pentru a observa cu adevărat „nu e suficient să vezi, trebuie *să privești* și *să examinezi* atent, de asemenea nu doar să auzi ci *să asculți* și *să interpretezi*. Nota de *activism*, de *sistematicitate* și *repetiție* ce necesită *durată* și *organizare* conform unui *plan* este caracteristică pentru observație"[2]. Observația mediului înconjurător presupune, ca aptitudine corespunzătoare, *spiritul de observație* și angajează cel de-al doilea sistem de semnalizare, adică limbajul, înțeles de Pavlov ca *semnal* al *semnalelor* (ca semnal de ordinul al doilea al semnalelor concrete, care sînt senzațiile și reprezentările). Primul și cel de al doilea sistem de semnalizare se află în interacțiune. Fără interacțiunea dintre cele două sisteme nu putem cunoaște realitatea înconjurătoare. Neconcordanța dintre ele pune subiectul în situația de a nu fi conștient de trăsăturile realității, reflectate de senzațiile și percepțiile sale (adică de primul sistem de semnalizare). În procesul cunoașterii, limbajul reprezintă trecerea de la senzație la gîndire, generalizarea datelor percepției senzoriale.

2.2. Relația observație-exprimare în context didactic

Constatările teoretice de mai sus trebuie să orienteze pregătirea elevilor în vederea cunoașterii realității și, implicit, în vederea formării deprinderilor de a structura mesaje coerente, mai precis, compoziții, care nu sînt altceva decît concretizarea în *cuvînt (expresie verbală) a cunoașterii*. Cunoștințele despre mediul ambiant se asimilează prin intermediul limbajului, ceea ce impune o atenție deosebită față de problema interacțiunii dintre *cuvînt* și *intuiție*, în procesul dezvoltării gîndirii și exprimării elevilor.

J. Salinger spunea că, dacă vrem să dezvoltăm la elevii noștri creativitatea, atunci trebuie să-i lăsăm să „asculte" viața, pentru că aceasta este mai mare decît experiența noastră, a educatorilor, „copilul trebuie lăsat să vadă că iarba este verde, să nu i se spună că iarba este verde. El trebuie ajutat să afle cine este, nu cum îl cheamă"[3]. Ideea este prețioasă, în contextul discuțiilor privind activitățile pregătitoare în vederea formării deprinderilor elevilor de a compune. Sursa principală a cunoștințelor noastre o constituie mediul în care viețuim, familie, societate, natură, iar mijlocul de a o explora — *observația*, (înțeleasă ca proces de cunoaștere). De aici necesitatea ca procesul formării deprinderilor elevilor de a compune să pornească de la *intuiție*, adică nu de la reprezentări

2. Ibidem, Sublinierile din text ne aparțin.
3. Cf. St. V. Marin, *Creativitatea la preadolescenți*, E.D.P., București; 1969, p. 36.

și cuvinte abstracte, ci de la imagini concrete, percepute direct. Elevii trebuie puși, permanent, în contact cu viața, cu natura, cu specificul relațiilor sociale, pentru ca, nemijlocit, să-și exercite spiritul de observație, logica și priceperea de a-și exprima corect în cuvinte observațiile și concluziile scoase din aceste observații. După pedagogulUșinski, baza trainică a învățămîntului intuitiv al limbii materne constă în priceperea de *a observa* cu agerime, de *a rezuma* observațiile într-o singură idee și de *a exprima* corect această idee prin cuvinte."[4]

Perceperea nemijlocită a lumii concrete de către elevi trebuie însă *stimulată*, *organizată* și *direcționată*, știut fiind că imaginile cele mai clare ale obiectului concret nu epuizează cunoașterea acestuia, ci reprezintă doar una din treptele cunoașterii. Conceput ca parte integrantă a *abordării retorice* a realității, adică a „artei dezvăluirii conexiunilor" (Wayne C. Booth), procesul didactic al introducerii elevilor în tehnica elaborării compozițiilor trebuie să presupună, ca punct de plecare, obligația de *a-i învăța să observe exact*, de a le îmbogăți sufletul cu imagini cît mai complete, cît mai exacte și mai vii, acestea devenind ulterior, după opinia luiUșinski, elementele procesului de gîndire. Practica școlară arată că elevii nu pot să observe, în mod independent, un obiect sau un fenomen. Puși să arate însușirile obiectelor, acestea sînt relatate întîmplător, fără o legătură logică între ele. Pornind de la aceste constatări, educatoarele, învățătorii și profesorii au sarcina de *a îndruma* observația elevilor spre *cunoașterea analitică multilaterală* a obiectelor, aspectelor sau fenomenelor din mediul înconjurător.

Contactul direct cu realitatea face ca odată cu obiectul, aspectul, fenomenul observat să se fixeze, în mintea copilului, și cuvîntul, expresia verbală adecvată a acestora. Cu cît orizontul observațiilor este mai larg, cu atît este mai întinsă și cunoașterea și mai amplu registrul mijloacelor de expresie verbală. Iată de ce a învăța copiii să se exprime, să compună înseamnă, înainte de toate, a-i învăța să observe, persistent și sistematic, mediul înconjurător, sarcină ce revine, în școală, educatoarelor, învățătorilor și profesorilor. În procesul senzoriointelectiv al observației, *cuvîntul învățătorului* orientează percepția, ajută la diferențierea fenomenului observat, la *cunoașterea analitică multilaterală*.

Pentru a învăța elevii să observe în mod sistematic și să exprime logic observațiile lor, sub forma unor mesaje coerente, de la cele mai simple (propoziții și fraze), pînă la cele mai ample (compoziții variate), tehnica didactică poate recurge la diferite procedee și exerciții.

Cunoașterea analitică multilaterală a unui obiect, aspect, fenomen etc. poate fi îndrumată, în context didactic, prin tehnica *observației treptate*, care constă în dirijarea atenției elevilor, rînd pe rînd, asupra diferitelor elemente componente ale realității observate și în solicitarea

4. K. D.Ușinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II, E.D.P., 1957, p. 680.

permanentă a motivării răspunsurilor (observațiilor). Orientarea observației elevilor se realizează, în mod practic, prin întrebări sau prin stabilirea unor obiective concrete.

Să spunem că realitatea supusă observației este un animal domestic, *cîinele*, de pildă. Observația elevilor poate fi dirijată prin fixarea următoarelor *obiective*, pe baza unei ilustrații sau a unui exemplar împăiat:

— priviți cu atenție aspectul general;
— observați forma capului, a trunchiului, a picioarelor;
— priviți cum este blana cîinelui;
— observați ce și cum mănîncă;
— vedeți unde trăiește, cu cine se întovărășește și dacă e folositor omului.

Cunoașterea *analitică multilaterală* a realității în discuție poate fi jalonată și altfel și anume, *prin dialog*, în cadrul căruia obiectivele activității intuitive de mai sus sînt abordate sub forma unor *întrebări*, puse succesiv și alternînd cu răspunsurile elevilor:

Î. Ce puteți spune despre aspectul general al cîinelui?
R. Cîinele este un animal frumos.
Aspectul cîinelui este înfricoșător.
Cîinele este un animal simpatic etc.
Î. Cum este capul cîinelui?
R. Cîinele are un cap mic.
Î. Cum este capul ca formă?
R. Capul cîinelui este puțin alungit.
Î. Cum sînt urechile lui?
R. Cîinele are urechi mici și, de obicei, sînt ciulite.
Î. Cum este trunchiul său?
R. Corpul cîinelui este subțire și lungăreț.
etc., etc.

În observația astfel dirijată, interacțiunea dintre cuvîntul educatorului și intuiție are ca efecte concrete, pe de o parte, menținerea mereu vie a atenției elevilor și concentrarea ei, în mod succesiv, asupra diferitelor aspecte ale realității observate, pe de altă parte, fixarea elementelor corespunzătoare de limbaj (de exemplu, *alungit*, *ciulit*, *trunchi* etc.), odată cu senzațiile și percepțiile respective.

Aprofundarea cunoașterii realității intuite se realizează prin orientarea atenției elevilor spre *compararea* observațiilor analitice, folosind aceeași tehnică a formulării de obiective sau de întrebări. De pildă:

— Comparați cîinele cu pisica.
— Comparați aceste animale mai întîi după mărime.
— Comparați-le după culoare.

— Comparați capul, picioarele, coada.

Sau:

— Ce constatați în legătură cu mărimea cîinelui în comparație cu pisica?

— Cum este colorată blana cîinelui comparativ cu aceea a pisicii?

— Cum este capul cîinelui în comparație cu acela al pisicii?

— Care sînt deosebirile privind urechile, ochii, botul etc.?

Este de reținut că formularea generală a întrebărilor ridică dificultăți, elevii neștiind cu ce să înceapă răspunsul lor. De aceea este necesar ca obiectivele propuse observației sau întrebările să conțină indicarea căilor după care trebuie să se efectueze comparația, cunoașterea fiind astfel îndrumată și aprofundată, prin comparare succesivă.

Procesul observației analitice multilaterale se încheie cu unificarea observațiilor făcute pe parcursul intuirii, altfel spus, cu *descrierea de ansamblu* a obiectului sau fenomenului intuit. Revenind la exemplul nostru, unificarea observațiilor despre cîine poate fi făcută de fiecare elev în felul său, pe baza unei sarcini formulate astfel: Spuneți ce știți despre cîine.

După cum s-a putut constata, observarea analitică a diferitelor părți ale realității intuite, în vederea constituirii unei imagini de ansamblu, corespunde principiului analizei și sintezei, adică descompunerii întregului în elemente constitutive și reconstituirii treptate a lui din unitățile respective. A învăța, în felul acesta, elevii să observe înseamnă a le educa deprinderile de a percepe mediul înconjurător și de a exprima observațiile lor în comunicări verbale coerente. Descompunerea întregului în părți, cunoașterea rolului fiecărei părți în cadrul ansamblului, sesizarea legăturilor dintre părți, surprinderea raportului cu mediul înconjurător duc, pe parcursul observației, la dezvoltarea spiritului de observație, a gîndirii și posibilităților de exprimare ale elevilor, toate acestea intrînd în scopul general urmărit prin compozițiile școlare. Documentarea pentru o compoziție descriptivă (descrierea unei priveliști, tablou, ilustrație, a unui șir de ilustrații, portret, caracterizarea unui personaj) sau narativă înseamnă, de fapt, acumulare de observații prin *intuirea activă* și *sistematică* a mediului înconjurător. Introducerea elevilor în tehnica elaborării unor asemenea compoziții înseamnă, în primul rînd, deprinderea lor cu *tehnica observării* analitico-sintetice a realității, în cadrul unor activități didactice diverse: *vizite* și *excursii*, *activități în atelier* sau pe *lotul școlar*, *experiențe* de laborator, *intuirea tablourilor*, *schemelor*, *obiectelor*, *vizionarea* diapozitivelor, diafilmelor, filmelor ș.a.

Pentru formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a observa (în mare, identică cu capacitatea de a cunoaște) și a exprima, la nivel elementar, observațiile, impresiile, reacțiile afective si reflexive ale lor,

școala dispune de o gamă variată de exerciții, care constituie o parte însemnată a tehnicii didactice de învățare a elevilor să compună. Ne vom referi, în continuare, la cîteva.

• *Aflarea cuvintelor care exprimă acțiuni, nume, calități* pe baza observării anumitor realități.

Exercițiul constă în concentrarea atenției elevilor asupra unor aspecte ale ființei, obiectului, fenomenului, evenimentului observat și în găsirea de către ei a cuvintelor care designează aspectele respective. Observîndu-se, de exemplu, silueta unui bloc modern dintr-un oraș al zilelor noastre, se indică, succesiv, anumite elemente constitutive ale blocului, copiii trebuind să le cunoască.

— Știți cum se numește partea *aceasta*, care este mai bine de jumătate îngropată în pămînt? *(temelie, fundație)*.

— Cum se numește rîndul *acesta*, ridicat pe temelie? *(parter)*.

— Cum numim rîndurile *acestea*, suprapuse ? *(etaje)*.

— Dar *aceste* camere, în care poate locui o familie? *(apartament)*.

— Găsiți cuvintele potrivite pentru a numi calitățile *acestui* apartament (mare, spațios, luminos, confortabil) etc.

Un asemenea exercițiu conștientizează și activizează vocabularul, în strînsă relație cu perceperea realității. El poate fi folosit și în alte variante, cum ar fi:

a) — punerea cuvintelor potrivite în locul unei linii punctate (Blocul se clădește pe .....);
(Rîndurile suprapuse ale blocului se numesc.....);

b) — aflarea de cît mai multe adjective potrivite pentru un substantiv dat (Bloc + *înalt, mare, frumos, svelt, impunător, curat* etc.).

• *Găsirea de analogii pentru realități indicate*

Se indică aspectul și se cere elevilor să-i găsească analogii, în alt plan al realității, sau, mai simplu, să-l compare. De exemplu:

— Cu cine se aseamănă acest bloc înalt? (cu un *turn* etc...)

— Cu ce puteți compara forma acestui munte (deal, cîmpie)? ș.a.

Exercițiul solicită *comtemplarea vie* a realității observate și, implicit, cultivarea exprimării plastice, prin activizarea și corelarea cunoștințelor, impresiilor, cerință importantă a structurării experienței de viață în mesaje coerente (compoziții).

• *Formularea de propoziții pe bază de întrebări*

Întrebările se referă la diverse aspecte ale obiectului, ființei, priveliștii sau fenomenului observat. De exemplu:

Î. Cum crește tulpina bradului?

R. Tulpina bradului crește drept ca lumînarea.

Î. Cum sînt frunzele bradului?
R. Bradul are frunzele mici, subțiri, ca niște ace.
Î. Ce culoare au frunzele coniferelor?
R. Culoarea frunzelor de conifere variază între verde-închis și verde-argintiu.

• *Alcătuirea de scurte texte închegate după întrebări*

Întrebările trebuie gîndite coerent, pentru a înlesni un răspuns închegat. Ele se pot referi la aspecte prezente nemijlocit în fața elevilor sau la ilustrații, tablouri etc. Iată un exemplu.

Î. Ce fac copiii în curtea înzăpezită?
R. Copiii se joacă în curtea înzăpezită.
Î. Cum se joacă ei?
R. Unii se fugăresc și se bat cu bulgări de zăpadă.
Alții se străduiesc să facă un om de zăpadă.
Î. Cum se manifestă copiii în timpul jocului?
R. Toți sînt veseli și plini de sănătate.

Răspunsurile la întrebări se leagă între ele, constituind o *microcompoziție*, izvorîtă din observațiile copiilor, care ar putea avea titlul: *Iarna, în curtea școlii.*

• *Alcătuirea unor texte după un plan de observare dat*

Referitor la un anume obiectiv supus observației, se indică un traseu al cunoașterii, cu alte cuvinte, un *plan de observare*, pe baza căruia elevii trebuie să-și formuleze constatările, rînd pe rînd. Ceea ce se obține este un text unitar, o comunicare alcătuită din mai multe propoziții, structurate simultan cu etapele intuirii (observării). De pildă:

VIȚA DE VIE

1. Aspectul general al plantei.
2. Părțile componente și caracteristicile lor:
   a. rădăcina
   b. tulpina
   c. frunzele
   d. fructele
3. Solul pe care se dezvoltă.
4. Răspîndire.

Fie că se desfășoară în natură, fie că are loc în clasă, pe baza unor ilustrații, cunoașterea realității menționate se conștientizează, concretizîndu-se, treptat, în limbaj, prin consemnarea succesivă a observațiilor solicitate de fiecare din punctele planului de observare. Textul obținut, pe baza acestui plan, ar putea fi:

VIȚA DE VIE

Vița de vie este o plantă agățătoare.

Rădăcinile acestei plante sînt puternice și adînc înfipte în pămînt. Tulpina este lemnoasă, lungă și subțire. Din ea dau, în fiecare primăvară, lăstari de lungime variabilă, cu frunze mari, lobate. Fructele viței de vie sînt strugurii, alcătuiți din boabe de formă sferică, suculente, dulci și cu aromă plăcută.

Solul prielnic este cel argilos-nisipos, cu îndelungată expunere la soare.

Se cultivă în diverse locuri pe glob, iar în țara noastră, în deosebi în regiunile subcarpatice și deluroase.

• *Gruparea într-un text unitar a unor propoziții date disparat*

Plecînd de la observarea unei anumite realități, se formulează, fără vreo ordine anume, propoziții. Exercițiul cere elevilor să organizeze propozițiile într-o comunicare unitară despre cele observate. De exemplu:

Propoziții date: Sînt doar în vacanță. Copiii se plimbă veseli prin oraș. Aici pot poposi mai mult. Ei preferă însă ștrandul. Ei trec pe lîngă magazine spațioase și elegante. Străzile lui noi sînt străjuite de blocuri moderne. În parcul central admiră un covor multicolor de panseluțe. Orașul este în plină construcție. Se opresc apoi în fața teatrului de vară. Un afiș mare le atrage atenția.

Gruparea lor în text unitar: Copiii se plimbă veseli prin oraș. Orașul este în plină înfrumusețare. Străzile lui noi sînt străjuite de blocuri moderne. Ei trec pe lîngă magazine spațioase și elegante. În parcul central admiră un covor multicolor de panseluțe. Se opresc apoi în fața teatrului de vară. Un afiș mare, colorat, le atrage atenția. Ei preferă însă ștrandul. Aici pot poposi mai mult. Sînt doar în vacanță.

• *Consemnarea observațiilor sub forma calendarului naturii*

Urmărind obiective precise, privind schimbarea naturii în timpul zilei, lunilor și anotimpurilor (aspectul general al vremii, temperatură etc.), elevii pot fi antrenați să noteze , sistematic, în construcții simple și coerente, observațiile lor, obținîndu-se, printr-o observare continuă, un fel de buletin despre starea vremii. Exemplificăm cu cîteva asemenea observații, selectate din calendarul naturii întocmit de elevii unei clase a II-a elementare:[5]

Miercuri, 11 ianuarie 1978

Dimineața a fost ger. Ferestrele caselor erau îmbrăcate cu flori de gheață. Mai tîrziu a apărut soarele și timpul s-a mai încălzit. Spre seară, s-a lăsat ceață și din nou a început să fie ger. (R.D.)

5. Școala generală nr. 3, Cîmpulung Moldovenesc.

Joi, 2 martie 1978

Dimineața a fost ceață. La amiază timpul s-a încălzit. Spre seară vremea s-a răcit iar. A fost o zi cu semne de primăvară. (A.A.)

Joi, 9 martie 1978

Timpul a fost rece. Cerul s-a acoperit cu nori, apoi a apărut ceața, care s-a lăsat peste tot. A nins puțin. Spre amiază a apărut puțin soarele, care nu a încălzit prea tare. Spre seară, a început din nou să fulguiască. Mai tîrziu, s-a stîrnit un vînt rece dinspre nord (N.I.)

• *Formularea de întrebări pentru propoziții date*

De exemplu:

1 (.....?)	1. Calul este un animal domestic.
2. (.....?)	2. El trăiește pe lîngă casa omului.
3. (.....?)	3. Se hrănește cu iarbă, fîn și ovăz.

Exercițiul activizează gîndirea în procesul observației, constituind o modalitate elementară de stimulare atît a spiritului de observație, cît și a puterii de a argumenta, de a stabili legături între diferitele cunoștințe.

• *Formularea de titluri pe baza unui grup de propoziții*

De exemplu:

Astăzi e o zi geroasă. Cerul e limpede ca oglinda. Soarele strălucește orbitor, dar nu încălzește. Zăpada scîrțîie sub picioare. Un fir de vînt pișcă obrajii și urechile. Aerul expirat lasă dîre mari de vapori în urma oamenilor. Atmosfera e rece, dar sănătoasă.

Titluri posibile: *Iarnă*, *Zi geroasă*, *Soare cu dinți* ș.a.

Un asemenea exercițiu contribuie la dezvoltarea spiritului de sinteză, atribut indispensabil atît în documentarea pentru elaborarea unei compoziții, cît și pentru structurarea și redactarea ei.

• *Consemnarea observațiilor sub forma crochiului portretistic*

Observațiile elevilor privind oamenii din jur (părinți, educatori, colegi) pot fi ordonate și sintetizate în succinte texte închegate, sub forma unei *schițe de portret*, urmărind un plan general de observare, care, de obicei, este următorul: statură, caracteristici referitoare la cap (păr, frunte, ochi, gură etc.), corp, vestimentație, comportament. Exercițiul constituie o eficientă modalitate de pregătire, pe baza cultivării deprinderii de a observa, în vederea elaborării unor compoziții tip *caracterizarea* unui personaj din lumea reală sau din opere literare. Iată un crochiu portretistic, realizat de o elevă din clasa a III-a, școala elementară.[6]

6. P.L., Școala generală nr. 4, Cîmpulung Moldovenesc.

COLEGA MEA

Gabi este colega și prietena mea. Am cunoscut-o în clasa I.
Este o fetiță sîrguincioasă, atentă la lecții, sinceră și ordonată.
Gabi are fața alungită, cu ochi căprui și buze subțiri.
Este întotdeauna îngrijit și curat îmbrăcată.
Aș vrea ca prietenia noastră să fie durabilă.

Exercițiile menționate, alături de altele posibile, folosite în mod sistematic, în cadrul procesului de cunoaștere în care sînt antrenați elevii, studiind diferite obiecte de învățămînt, constituie modalități didactice operante, pentru pregătirea intelectuală a elevilor și, în același timp, pentru formarea deprinderilor de a compune.

3. *Lectura și tehnica ei*

Cea mai mare parte a cunoștințelor noastre provine din cărți. Nu există astăzi domeniu de activitate care să nu solicite oamenii la un efort de împrospătare și îmbogățire permanentă a cunoștințelor tehnice, profesionale, ceea ce se înfăptuiește prin instrucție. Dar baza instrucției, a studiului o constituie *cartea*. Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii contemporane este rodul creativității lui *homo libri*, a omului stăpîn pe *Galaxia Gutenberg*, domeniul cunoașterii aplicate, prin care omul intră în faza tehnologică a progresului, fază în care „schimbarea însăși devine norma arhetipală a vieții sociale"[1]. Într-adevăr, cartea tipărită „accelerează progresul gîndirii într-o măsură care lasă extrem de departe în urmă *opinia*, care nu cunoaște decît progresele lente ale tradiției orale. Două sau trei generații de literatură[2] pot face mai mult pentru schimbarea gîndirii decît două sau trei milenii de viață tradițională" (James Frazer)[3]. Așadar, în vremurile noastre, cartea este un instrument dinamizator al gîndirii, implicit, al progresului; un mijloc important de producție spirituală și materială.

Acumularea de cunoștințe prin cercetarea cărților presupune priceperea de a le decodifica, de a le descifra, cu alte cuvinte, de *a le citi*. Lectura cărților este un *proces complex*, care se însușește treptat, într-o perioadă de timp relativ îndelungată, începînd cu primele săptămîni ale perioadei de școlarizare, cînd se învață literele alfabetului (elemente constitutive ale codului scrierii) și continuînd, apoi, cu exersarea

1. Vezi Marshall McLuhan, *Galaxia Gutenberg*, Ed. politică, Buc. 1975, pag. 256.
2. în sensul de totalitatea cărților tipărite.
3. Apud Marshall McLuhan, op. cit., p. 157.

deprinderilor de a citi curent, corect, conștient și expresiv. Privit în sine, *actul lecturii* este o operație psiho-fiziologică care constă în transpoziția simultană a unor semne din registrul vizual, imprimate într-o pagină, în semnificații mintale. Se consideră pe deplin formată deprinderea de a citi, cînd transpoziția de care vorbim se realizează *în tăcere*, fără ca mișcarea ochilor să fie neapărat însoțită de mișcările pronunțiative. Exceptînd operele poetice, în actul lecturii, în general, murmurele și mișcarea buzelor sînt considerate dovezi de semialfabetism, fapt care a contribuit la deplasarea accentului pe abordarea îndeosebi vizuală a lecturii, în învățămîntul elementar din unele țări (S.U.A.)[4]. Institutele care predau citirea rapidă, descoperind că, în cursul lecturii, mișcările laringelui, care tind spre articularea cuvintelor, sînt principala cauză a încetinelii lecturii, au realizat o despărțire între ochi și lectură, mărind considerabil viteza lecturii.

Considerată ca *proces* de îmbogățire a cunoștințelor prin frecventarea cărților, *lectura* implică o *tehnică specială*, care se referă la o serie întreagă de operații, de la *informarea bibliografică* și *procurarea cărților*, prin folosirea bibliotecilor, pînă la *modalitățile de consemnare* a informațiilor, pe parcursul lecturii propriu-zise.

3.1. Folosirea bibliotecii

Locul special organizat unde ne putem informa și, totodată, de unde ne putem procura cărțile trebuitoare activităților noastre spiritual-profesionale este *biblioteca*.[5] De la simplul *dulap cu cărți*, pe care, astăzi, îl posedă aproape fiecare dintre noi, biblioteca a ajuns, în epoca modernă, o prestigioasă instituție de cultură, în care se adună, se organizează și se păstrează fonduri de publicații (cărți, reviste etc.) și manuscrise, pentru a fi puse la dispoziția cititorilor și cercetătorilor. În funcție de rolul lor și de categoriile de cititori pe care îi deservesc, bibliotecile sînt de mai multe feluri: *publice* (accesibile publicului larg), *particulare; documentare* (care conțin publicații și manuscrise, documente de mare valoare din patrimoniul cultural național sau universal); *științifice* (ale căror fonduri de carte cuprind publicații din diferite domenii științifice); *de masă* (cu cărți destinate masei de cititori, indiferent de vîrstă și grad de pregătire); *școlare* (care deservesc, în special, publicul școlar), *pentru copii* etc.

Dezvoltarea activităților privind cartea a dus la constituirea *bibliologiei*,[6] știința care se ocupă cu studiul cărții ca produs al vieții social-culturale, avînd în vedere istoria, tehnica alcătuirii și răspîndirii cărților,

4. I b i d e m, p. 144.
5. din gr. *biblion* „carte" și *theke* „dulap".
6. din gr. *biblion* „carte" și *logos* „cuvînt", „studiu"

problemele descrierii și conservării lor. Această știință are mai multe ramuri: *bibliologia* propriu-zisă, care se ocupă cu istoria scrisului, a cărții și a tiparului; *bibliografia*[7], al cărei obiect este descrierea, aprecierea, sistematizarea și răspîndirea publicațiilor, în scopul folosirii lor operative și complete de către cititori; *biblioteconomia*, care se ocupă cu formarea, administrarea și organizarea activității bibliotecilor (cataloage, clasificarea, îndrumarea lecturii etc.) și *bibliofilia*[8], care studiază cărțile sub raportul rarității sau al valorii lor artistice.

În țara noastră, există mai multe biblioteci mari: *Biblioteca Academiei R.S.R.*, înființată la București, în 1867; *Biblioteca centrală* de stat a R.S.R., creată în 1955; *Biblioteca centrală universitară din București*, înființată în 1891, cu profil de bibliotecă științifică enciclopedică și didactică; *Biblioteca centrală universitară din Cluj*, constituită în 1872; *Biblioteca centrală universitară din Iași*, creată în 1839. În afara acestora, pe întreg cuprinsul țării, există un mare număr de biblioteci, de la cele aflate în fiecare unitate de învățămînt și cultură, pînă la cele orășenești, municipale și județene.

3.1.1. *Surse de informare bibliografică*

În funcție de categoria bibliotecilor, diferă și mijloacele de informare bibliografică pe care acestea le pun la dispoziția cititorilor.

Bibliotecile școlare au înregistrate cărțile într-un *catalog alfabetic*, pe nume de autori și titluri de lucrări anonime. Cel ce dorește să citească o operă de Liviu Rebreanu, de exemplu, caută, în catalog, numele *Rebreanu, Liviu* și găsește înregistrate, în ordine alfabetică, romanele acestui scriitor, existente în bibliotecă:

R e b r e a n u, L i v i u — *Ion*, E.P.L., 1960.
R e b r e a n u, L i v i u — *Pădurea spînzuraților*, E.S.P.L.A., 1956.
R e b r e a n u, L i v i u — *Răscoala*, E.S.P.L.A., 1957.

Bibliotecile publice (orășenești, județene, centrale, universitare) dispun de mijloace de informare bibliografică variate.[9]

Principala sursă de informare o constituie *colecțiile* existente în aceste biblioteci. Publicațiile din biblioteci sînt înregistrate în două tipuri de cataloage speciale:

catalogul (fișierul) alfabetic, în care referințele la publicații sînt grupate, după numele autorului (numele de familie și, apoi, prenumele),

7. din gr. *biblion* și *graphein* „a scrie".
8. din gr. *biblion* și *philia* „iubire, pasiune".
9. Vezi și E l e n a B a r b o r i c ă, L i v i u O n u, M i r e l a T e o d o r e s c u, *Introducere în filologia română*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 24—38.

pe fişe şi aranjate în ordine strict alfabetică; lucrările colective şi cele de referinţă sînt ordonate după iniţiala primului cuvînt din titlu;

catalogul (fişierul) pe materii, în care publicaţiile sînt înregistrate pe domenii de activitate. În catalogul sau *fişierul pe materii*, ştiinţele şi disciplinele ştiinţifice sînt grupate conform cu clasificarea zecimală adoptată pe plan internaţional, fişele bibliografice fiind aranjate după indicele cifric corespunzător în clasificarea zecimală. Cel interesat de o anumită temă găseşte grupate împreună toate publicaţiile care se referă la tema respectivă.

Publicaţiile periodice sînt consemnate în cataloage (fişiere) speciale: catalogul alfabetic (în care titlurile periodicelor sînt aranjate în ordine alfabetică) şi catalogul pe materii (în care titlurile sînt ordonate după clasificarea zecimală).

Fişele de bibliotecă (alfabetice sau pe materii) sînt depozitate în sertare speciale.

O altă sursă importantă de informare o constituie *bibliografiile* (sau *listele bibliografice)*, lucrări care conţin titluri de cărţi, reviste, studii, articole, culegeri, documente, manuscrise despre o anumită ramură a ştiinţei sau culturii, despre o anumită specie literară, despre o perioadă literară, despre un scriitor etc.

Sînt mai multe tipuri de bibliografii.

Avînd în vedere *tematica* lor, distingem:

bibliografii generale, care conţin lucrări din toate domeniile, de exemplu, *Bibliografia românească veche 1508—1839*, de Ioan Bianu, Nerva Hodoş şi Dan Simonescu, în 4 tomuri, apărută la Bucureşti, între 1903—1944;

bibliografii speciale, în care sînt grupate publicaţiile referitoare la un anumit domeniu, o anumită problemă sau la un anumit autor, de exemplu, *Bibliografia limbii române literare*, redactată de un colectiv, sub conducerea lui Tudor Vianu.

Ţinînd seama de *modalitatea prezentării titlurilor* incluse, există:

— *bibliografii signaletice*, care înregistrează lucrările, descriindu-le din punct de vedere bibliografic (numele autorului, titlul lucrării, anul şi locul apariţiei, editura, formatul cărţii, numărul paginilor, al ilustraţiilor, tabelelor);

— *bibliografii analitice*, în care, pe lîngă informaţii bibliografice, sînt consemnate şi note critice asupra conţinutului.

Avînd în vedere *structura publicaţiilor* incluse, distingem bibliografii: de *cărţi*; de *periodice;* de *manuscrise;* de *recenzii;* de *traduceri* ş.a.

Clasificarea poate fi continuată, avînd în vedere şi alte criterii: data apariţiei titlurilor înregistrate (bibliografii *curente*), bibliografii *retrospective)*; locul editării publicaţiilor (în ţară sau în străinătate).

Bibliografiile se pot prezenta sub formă de:

— lucrări (cărţi, broşuri) independente;

— periodice (buletin de informare bibliografică, revistă de referate sau recenzii);

— liste bibliografice anexate numerelor unor reviste;

— bibliografii în cuprinsul lucrărilor de specialitate.

3.1.2. *Procurarea cărţilor*

După informarea exactă asupra numelui autorului şi a titlului cărţii dorite, prin consultarea uneia din sursele bibliografice menţionate, se îndeplinesc operaţiile de împrumut, de obţinere a ei pentru lectură.

Se caută, mai întîi, numele autorului şi al cărţii solicitate, în sertarul (fişierul) cu litera respectivă, unde autorul şi titlul cărţii sînt notate pe fişe, dispuse, de asemenea, în ordine alfabetică. Cărţile în limbi străine sînt consemnate la sfîrşitul celor în limba română.

Fişa de bibliotecă este un *cartonaş*, care cuprinde descrierea sumară a cărţii: numele autorului, titlul, anul apariţiei, editura, formatul, ilustraţiile etc., ca în modelul:

978—31 EMINESCU, MIHAI
Poezii, Ediţie îngrijită de Perpessicius
Bucureşti, E.S.P.L.A., 1958
660 pag.
Combinatul Poligrafic Casa Scînteii

Această fişă este de fapt identică *cu fişa de referinţă bibliografică*, întocmită pentru un material de cercetat.

Se completează, apoi, o *fişă de împrumut* sau *buletin de cerere*, al cărei format diferă de la o bibliotecă la alta. Buletinul de cerere cuprinde, ca date principale, următoarele:

— autorul şi titlul cărţii;

— numărul volumelor;

— editura, anul şi locul apariţiei;

— cota cărţii (numărul, aflat în colţul de sus, din stînga fişei de bibliotecă, după care bibliotecarul găseşte cartea cerută);

— numele şi prenumele cititorului;

— adresa acestuia.

Iată un model de *buletin de cerere:*

	Cota cărţii:	Volumul sau anul

Împrumutur le sînt strict personale

Restituiţi cartea la timp.

Orice întîrziere produce neajunsuri atît Bibliotecii cît şi cititorilor

Păstraţi cărţile împrumutate cu cea mai mare grijă: nu faceţi sublinieri sau adnotări, nu îndoiţi şi nu scoateţi foile etc.

Numele şi prenumele:

Observaţii:

Împrumut în sală sau acasă:

Cota cărţii:	Data:	Permis de împrumut nr.
.....		

Am împrumutat de la *Biblioteca Universităţii Iaşi* pe termen de ..... zile, supunîndu-mă dispoziţiunilor în vigoare:

Autorul .....

Titlul şi volumul sau anul: .....

Locul şi anul: .....

Semnătura (citeţ) .....

Profesiunea: .....

La studenţi Facultatea .....

Adresa din Iaşi ..... *Scrieţi citeţ*

Cota cărţii:

Cupon de însoţire
(Nu se completează de împrumutător)

Vol. sau an	N.V.
.....	

S.F.

Împrumuturile acasă se eliberează numai între orele: 9—13 şi 15—18,30

(Întoarceţi şi citiţi)

Odată completat, buletinul de cerere se înmînează bibliotecarului de serviciu. După scurt timp, acesta pune la dispoziţia cititorului cartea căutată, care poate fi luată acasă, pentru un timp determinat, sau poate fi citită în sala de lectură a bibliotecii.

Sînt cărţi, aparţinînd fondului documentar, care nu se împrumută acasă. Ele se citesc numai în sala de lectură a bibliotecii. În sala de lectură se consultă, de asemenea, şi cărţile de folosinţă curentă: enciclopediile, dicţionarele etc.

Cărţile oferite spre lectură de către biblioteci trebuie consultate cu grija păstrării integrităţii lor. Nu sînt permise: îndoirea coperţilor, a colţurilor paginilor, sublinierile, adnotările.

3.1.3. *Modalităţi de consemnare pe parcursul lecturii*

Se ştie că memoria nu este întotdeauna un prieten fidel; poate să ne trădeze, tocmai cînd avem mai mare nevoie de ea. De aceea, în timpul lecturii, se impune să avem la îndemînă hîrtii de diferite dimensiuni *(fişe)* şi un instrument de scris (creion, stilou, pix), pentru a consemna informaţiile, ideile, demonstraţiile, exemplele care ne interesează din textul citit.

Sînt diferite modalităţi de a consemna ideile din cărţi şi impresiile de lectură. Cele mai frecvent folosite sînt:

a) *extrasul* (transcrierea exactă a unui fragment);

b) *nota critică* (observaţia personală făcută pe marginea unei idei dintr-un text);

c) *tezele* sau *planul simplu* (ideile, tezele principale ale textului);

d) *planul dezvoltat* (cuprinde ideile principale şi ideile secundare, unele exemple);

e) *rezumatul;*

f) *fişa de material* (pe care se înregistrează *materialul faptic*, în vederea cercetării unei teme; pe o fişă de mărimea unei optimi dintr-o coală obişnuită de scris, se notează, în centru, *faptul*, *aspectul* (de limbă, de natură) care ne interesează, dedesubt, între paranteze, se face trimiterea la lucrarea de unde a fost extras materialul, iar în colţul din stînga al fişei se face o notaţie (însemnare) care să folosească ulterior la clasificarea fişelor), de exemplu:

— *aforism*
„...după scîrnave fapte, scîrnave morţi vin."
(Costin, Miron, *Letopiseţul...*, p. 79.)

Recomandabil este ca materialul faptic să nu se fişeze izolat, ci în contextul din care face parte. În asemenea caz, fişa de material este în acelaşi timp şi o *fişă de citat:*

— *locuţ.* „s-a aşezat cu gîndul"
„...măcară că era la mare credinţă la împărăţie, îndată *s-au aşădzat cu gîndul* spre părţi creştineşti."
(Costin, Miron, *Letop....*, 71)

g) *fişa de trimitere bibliografică* (cuprinde denumirea unei probleme şi trimiterea exactă la lucrarea unde se tratează problema respectivă), de exemplu:

îmblînzi rea cîinelui
vezi Virgil Popa, Ruxandra Nicolescu, Dumitru Dumitrescu, *Cîinii, pisicile şi noi*, vol. I, Ceres, Bucureşti, 1978, p. 7—30.

h) *fişa de studiu* (cuprinde indicaţii bibliografice, citate, note critice privind unele extrase, opinii personale, trimiteri la alte fişe, la alte cărţi, toate acestea consemnate pe o foaie de dimensiunile 290 × 210, numerotată în unul din colţurile de sus, pentru a fi aranjată în ordine într-un dosar); de exemplu[10]:

Nr. 10
ROLUL CĂRŢII ÎN FORMAREA CONŞTIINŢEI NAŢIONALE ÎN EPOCA LUMINILOR

Vezi fişele:
— Ion Molnar, *Cuvîntare înainte* la „Istoria universală" de Senior Milot (C.F. Millot), Buda, 1800, p. VI;
— *Geografia sau scrierea pămîntului*, Buda, 1814, p. 3;
— Gh. Vaida, *Gramatica practică româno-franţuzească*, Buda, 1833, foaia de titlu;
— Petru Maior, *Istoria pentru începutul românilor în Dachia*, Buda, 1812, „Cuvînt înainte";
— Gh. Şincai, *Hronica românilor şi a mai multor neamuri*, tomul I, Iaşi, 1853, foaia de titlu;

10. Fişă de studiu alcătuită de un elev al Liceului „Unirea" din Focşani, pe baza cercetării fondului documentar al bibliotecii şcolii.

Vezi tratatul:
— XXX, *Istoria literaturii române*, vol. II, Acad. R.S.R., Bucureşti, 1968, p. 39, p. 50, p. 61.
Argumente în lupta pentru cucerirea drepturilor naţionale ale românilor din Transilvania:
a) concepţii istorice referitoare la:
— originea romanică,
— continuitatea elementului romanic,
— unitatea etnică a românilor;
b) concepţia iluministă:
— egalitatea în drepturi pe baza dreptului natural.
Obs. Exagerările cu privire la originea pur romanică au explicaţia în condiţiile specifice în care trăiau românii transilvăneni în timpul dominaţiei habsburgice.

i) *conspectul* (notarea sintetică şi sistematică a datelor esenţiale ale unei probleme, pe baza unui material documentar: sinteza unui material cuprins în mai multe lucrări).

Însemnările pe fişe se fac simultan cu lectura sau după lectură, în funcţie de scopul urmărit. Ele trebuie să fie concis şi clar formulate, iar citatele să fie puse între ghilimele şi însoţite de datele bibliografice respective (autor, operă, pagină etc.).

În întocmirea fişelor, se pot folosi abrevieri ca: *id (idem* = de acelaşi autor); *ibid.*, *ibidem* = în acelaşi loc); *ap. (apud* = în, la, după), *cf. (conf.* = a compara).

Clasificate şi aranjate în ordine, fişele se păstrează în plicuri sau dosare speciale, unde pot fi găsite operativ, pentru a fi folosite în diferite tipuri de compoziţii.

3.2. Lectura textului ştiinţific

A devenit aproape un truism faptul că *a citi este o artă*. S-au scris şi cărţi în acest sens. Asemenea lucrări, izvorîte dintr-o reală necesitate, pornesc de la adevăruri de mult şi de mulţi relevate, printre care şi acelea că se citeşte, în general, puţin, iar mulţi dintre acei ce doresc să se instruiască nu citesc cum trebuie,

În ce constă arta de a citi?

Încercînd să răspundă la această întrebare, Émile Faguet, de pildă, începea prin a mărturisi dificultatea unei asemenea tentative: „Iată-ne

în încurcătură. Întrucît o artă se definește prin scopul pe care și-l propune, trebuie să ne întrebăm pentru ce citim. Ca să ne instruim? Ca să judecăm valoarea operelor? Pentru plăcerea noastră?"[11]

Prin urmare, răspunsul la întrebarea de mai sus va fi în funcție de *scopul* prioritar urmărit de lectură: *instructiv*, *valorizator* (axiologic) sau plăcerea de a ne „lăsa furați" de vraja celor citite. În consecință, există mai multe „arte de a citi", diferite, în funcție de diversitatea scopurilor și a cărților.

Într-un anume fel citim atunci cînd scopul nostru esențial este de *a ne instrui*, de a ne îmbogăți cunoștințele, cu alte cuvinte, *de a ne documenta*. Documentarea este una din operațiile capitale ale procesului de realizare a compozițiilor noastre. A compune un mesaj presupune, în primul rînd, a ne documenta, a aduna, lămuri și cristaliza cunoștințele, ideile, argumentele și exemplele pe care vrem să le comunicăm, iar pentru a ne documenta trebuie, printre altele, să citim. Mai mult, *să știm să citim* în acest scop.

„Dacă e vorba să ne instruim — spunea tot Émile Faguet — trebuie să citim foarte încet, notînd, cu tocul în mînă, tot ceea ce ne dezvăluie cartea, toate lucrurile necunoscute nouă pe care le conține, după care să recitim pe îndelete tot ce am scris"[12].

Deși generală, recomandarea trebuie reținută. *A citi încet* este un principiu valabil pentru oricare lectură", este arta de a citi, în esența ei"[13], care exclude cititul „cu degetele", adică foiletarea, cît și cititul „în diagonală". Dar este cu deosebire de reținut, atunci cînd citim pentru a ne instrui, documenta.

Lectura în scop instructiv presupune, în egală măsură, respectarea și a altor recomandări cu caracter general:

— menținerea *mereu trează a atenției;*
— *prima impresie trebuie verificată prin reluarea lecturii;*
— *discernămîntul critic* trebuie să acționeze întotdeauna.

Cele menționate sînt, dealtfel, calități inseparabile ale deprinderii de *a citi încet*, de fapt, ale tehnicii lecturii autentice.

Cărțile cu conținut științific, cărțile de idei sînt acelea care necesită menținerea mereu trează a *atenției* și a *discernămîntului*. Tehnica lecturii unor asemenea cărți constă, în esență, în operația logică de a *confrunta* și *corela* permanent, deoarece ideile se dezvăluie și se clarifică treptat, pe măsură ce înaintăm în studiu. De aceea, practic, citim revenind asupra celor citite și făcînd legătura cu ceea ce dezvăluim în continuare;

11. Émile Faguet, *Arta de a citi* (în românește de Lidia Cucu-Sadoveanu), Editura Albatros, București, 1974, p. 7.
12. Idem, *op. cit.*, p. 7.
13. Ibidem, p. 13.

apropiem ideile, le comparăm, le controlăm și astfel ne dezvoltăm gîndirea prin meditație. Pe lîngă îmbogățirea cunoștințelor și antrenarea gîndirii, *confruntarea* și *corelarea* sistematică pe parcursul lecturii trezesc și o *plăcere* anume, care este satisfacția pricinuită de descoperirea și rezolvarea contradicțiilor sau consonanței ideilor, a armoniei unui mod de a gîndi.

Tehnica lecturii în scop instructiv presupune un complex de procedee, care fac parte integrantă din *tehnica muncii intelectuale* (tehnica muncii cu cartea, a fișelor, discutată de autorul acestei cărți și în alte studii[14]).

Reținem, în continuare, cîteva indicații referitoare la lectura textului științific, plecînd de la un exemplu. Extragem un paragraf din *Istoria României*, manual pentru anul IV de liceu, E.D.P., 1977.

„*Romanizarea*

Caracterul *organizat* și *masiv* al colonizării provinciei Dacia a făcut ca populația autohtonă să sufere o puternică influență romană. Totul contribuia la aceasta: superioritatea tehnicii și a culturii spirituale romane, folosirea limbii latine în administrație și justiție, negustorii, proprietarii de moșii, dar mai ales coloniștii de rînd și soldații numeroși care, la eliberare, primeau loturi de pămînt și se stabileau în așezările din Dacia, înrudindu-se cu autohtonii, întemeindu-și gospodării și familii. Așa se explică faptul că într-un răstimp istoric relativ scurt are loc *romanizarea* populației autohtone: dacii își însușesc *cultura*, *obiceiurile*, *credințele* și *limba cuceritorilor*.

La început pătrund între daci elementele culturii materiale romane. Ieftină și de bună calitate, ceramica romană se impune: în așezările și necropolele dacice din sec. II-III, o bună parte a inventarului ceramic e de factură romană-provincială. Așișderea se impun uneltele mai productive (de pildă, brăzdarul de plug de tip roman), diferitele obiecte de uz practic și de podoabă. Adoptarea culturii materiale romane atestă că dacii nu trăiau izolat, ci în strîns și permanent contact cu coloniștii, fapt care reprezintă o *condiție* și o *premisă* a romanizării.

Însușindu-și cultura materială romană, dacii adoptă treptat credințe și obiceiuri romane, nume romane și limba latină. Se cunosc autohtoni care ridică monumente funerare de tip roman; se cunosc și din acei care-și iau nume romane, păstrîndu-și numele lor vechi, dacice, doar ca porecle. Lipsa dovezilor directe ale adorării vechilor divinități dacice arată că, cel puțin în mediul urban, cultele romane au biruit foarte curînd. În sfîrșit, convieţuind cu coloniștii, neavînd alt mijloc de comunicare cu ei decît limba latină,

14. Constantin Parfene, *Familiarizarea elevilor cu tehnica studiului individual*, în „Revista de pedagogie", nr. 8—9, 1967, și *Literatura în școală*, E.D.P., București, 1977.

dacii se deprind să vorbească latinește. Interesul de a face parte din rîndul romanilor îi determină să-și abandoneze cu timpul propria lor limbă, din care relativ puține cuvinte vor pătrunde în *latina populară* vorbită pe teritoriul Daciei, de unde s-au păstrat și în limba română. Limba latină, limba clasei dominante și limba oficială a Imperiului, limba unei culturi superioare, se impune peste tot în provincie."

Cum procedăm?

Citim în întregime textul, pentru a desprinde *problema generală sau tema științifică tratată. Constatăm că tema tratată*, așa cum arată și titlul, este *romanizarea* Daciei, după cucerirea ei de către romani. Avertizați de titlu, această primă lectură ne-a solicitat capacitatea de a corela enunțul titrat cu informațiile date pe parcursul relatării.

Avînd înțelesul general clarificat, trecem la o a doua lectură, care urmărește să constate părțile constitutive ale temei. Vedem, astfel, că *problema romanizării* Daciei este alcătuită din două idei principale: 1. *lămurirea termenului* „romanizare" și, implicit, a factorilor care au contribuit la acest proces; 2. *aspectul procesului romanizării.*

Citim pentru a treia oară, urmărind *unitățile logice* ale discursului (expunerii), în vederea desprinderii ierarhiei ideilor. Acum, sîntem preocupați de înțelegerea precisă a tuturor termenilor și expresiilor, de înlănțuirea ideilor, a argumentelor, de relațiile dintre părți.

Astfel, dăm atenție termenilor scrişi cu litere cursive: *organizat* și *masiv* (referitori la caracterul romanizării), *premisă* (referitor la convieţuirea strînsă a coloniștilor și dacilor), *latina populară* (cu privire la limba vorbită pe teritoriul Daciei în timpul romanizării). Consultăm *Dicționarul limbii române moderne* și alte dicționare, care trebuie să stea pe masa noastră de lucru. Urmărim legătura de înțeles dintre cele enunțate în primul aliniat cu privire la aspectele procesului de romanizare (cultură, obiceiuri, credințe, limbă) și cele expuse în celelalte două alineate. Pentru aceasta, citind ultima parte a celui de-al treilea alineat, ne vom întoarce la primul alineat și vom reciti ultimele două rînduri.

În funcție de scopul instructiv al lecturii, vom căuta să extragem anumite idei, folosindu-ne de fișe. Avînd în vedere *importanța temei*, atît sub aspectul culturii generale, cît și sub acela al unei eventuale specializări în știința istoriei, putem alcătui fișe de mai multe feluri.

Putem întocmi, de exemplu, un *extras*[15], care definește procesul *romanizării* și cauzele lui. Fișa poate avea aspectul următor:

15. *extras*, formă de consemnare a ideilor din cărți, care constă dintr-o fișă de format variabil, pe care se înregistrează un fragment, pasaj scos dintr-o scriere și datele bibliografice respective.

Romanizarea
(a avut următoarele)
cauze:

„...superioritatea tehnicii și a culturii spirituale romane, folosirea limbii latine în administrație și justiție, negustorii, proprietarii de moșii, dar mai ales coloniștii de rînd și soldații numeroși care, la eliberare, primeau loturi de pămînt și se stabileau în așezările din Dacia, înrudindu-se cu autohtonii, întemeindu-și gospodării și familii. Așa se explică faptul că într-un răstimp istoric relativ scurt are loc *romanizarea* populației autohtone: dacii își însușesc *cultura, obiceiurile, credințele* și *limba* cuceritorilor." (Sublinierile în text).

Istoria României, manual pentru anul IV de liceu (sub redacția unui colectiv), E.D.P., București, 1977.

Dacă în timpul consemnării extrasului respectiv ne vin în minte unele asociații, stîrnite de ideile, faptele, exemplele întîlnite în textul extras, alcătuim o *notă de studiu* (lectură)[16].

De exemplu:

Romanizarea
cauze:

„...superioritatea tehnicii și a culturii spirituale romane, folosirea limbii latine în administrație și justiție, negustorii, proprietarii de moșii, dar mai ales coloniștii de rînd și soldații numeroși care, la eliberare, primeau loturi pe pămînt și se stabileau în așezările din Dacia, înrudindu-se cu autohtonii, întemeindu-și gospodării și familii" (...) explică faptul „că într-un răstimp istoric relativ scurt are loc *romanizarea* populației autohtone: dacii își însușesc *cultura, obiceiurile, credințele* și *limba* cuceritorilor". (Sublinierile în text).

Istoria României, manual pentru anul IV de liceu (sub redacția unui colectiv), E.D.P., București, 1977.)

Notă: Cercetările arheologice făcute în ultimii ani au scos la iveală nenumărate mărturii (obiecte de uz casnic, monezi, inscripții, obiecte de artă, fragmente de edificii etc.) care atestă, fără putință de tăgadă, cultura spirituală și materială romană din Dacia, factor important al romanizării populației autohtone, a dacilor, strămoșii noștri. (De recitit cartea lui H. Daicoviciu, *Dacii*).

16. *nota de studiu*, formă de consemnare și comentare a ideilor din cărți, care constă dintr-un *extras*, însoțit de consemnarea observațiilor, ideilor noastre referitoare la conținutul textului extras.

Pentru a avea *sinteza ideilor principale* din textul citit, recomandabil este să întocmim un *plan simplu*[17]. Exemplu:

Romanizarea

(fragment din *Istoria României*, manual pentru anul IV de liceu, E.D.P., București, 1977)

PLAN SIMPLU (TEZE)

1. *Definirea procesului* de romanizare
2. *Premisa* romanizării: convețuirea daco-romană
3. *Caracteristicile* procesului romanizării
4. *Cauzele* care au favorizat romanizarea
5. *Desfășurarea procesului* de romanizare

O imagine mai clară a conținutului textului, cu ideile principale și cele secundare, cu argumentele și exemplele implicate, putem avea transformînd, prin reluarea lecturii textului, planul simplu într-un *plan dezvoltat*.[18]

De exemplu:

Romanizarea

(fragment din *Istoria României*, manual pentru anul IV de liceu, E.D.P., București, 1977.)

PLAN DEZVOLTAT

1. Definirea *romanizării*
   — Proces prin care dacii își însușesc *cultura*, *obiceiurile*, *credințele* și *limba* romanilor.
2. Condiția și premisa romanizării: convieţuirea romanilor cu dacii
3. Caracteristicile procesului de romanizare:
   — caracterul organizat și
   — caracterul masiv al colonizării
4. Cauzele care au favorizat romanizarea:
   — superioritatea tehnicii și culturii romane;
   — folosirea limbii latine în administrație;
   — coloniștii de rînd care au convețuit cu dacii;

17. *plan simplu*, formă de extragere a aspectelor esențiale dintr-un text care constă în consemnarea *ideilor principale*, a *tezelor* din respectivul text.
18. *plan dezvoltat*, formă de consemnare a ideilor dintr-un text, care, pe lîngă ideile principale, înregistrează, schematic, și ideile secundare, exemple, date.

5. Desfășurarea propriu-zisă a procesului:
   — la început pătrund elementele culturii materiale (ceramică, unelte, obiecte de podoabă);
   — adoptarea apoi a credințelor și obiceiurilor romane;
   — în fine, dacii se deprind să vorbească latinește *(latina populară)*.

Dacă vrem să ne clarificăm și să ne fixăm mai bine ideile textului, să ne însușim *terminologia de specialitate*, dezvoltăm ideile planului sub formă de *rezumat*[19].

Romanizarea

(fragment din *Istoria României*, manual pentru anul IV de liceu, E.D.P., 1977).

REZUMAT

Romanizarea este un proces complex și îndelungat, care constă în însușirea de către daci a *culturii*, *obiceiurilor*, *credințelor* și *limbii* romanilor.

Convieţuirea strînsă dintre romani (coloniști) și daci constituie *condiția* esențială și, totodată, *premisa romanizării*.

Procesul romanizării a fost consecința firească a caracterului organizat și masiv al colonizării Daciei de către romani.

Cauzele care au favorizat romanizarea sînt însă multiple: superioritatea civilizației și culturii romane, folosirea limbii latine în întreaga viață publică, strînsa convețuire a coloniștilor și a dacilor.

Procesul romanizării a început prin pătrunderea culturii materiale romane (ceramică, unelte, ca de pildă plugul, obiecte de podoabă), a continuat cu adoptarea credințelor și obiceiurilor romanilor de către daci și s-a încheiat cu însușirea de către aceștia a limbii latine populare.

Ideile adunate din operele științifice și consemnate pe fișe de felul celor menționate (și al altora) devin aspecte ale patrimoniului nostru cultural științific și pot fi oricînd revitalizate, prin consultarea *arhivei personale a studiului individual*.

19. *rezumat*, redarea pe scurt a ideilor dintr-un text, într-o formulare coerentă, închegată și personală.

3.3. Lectura textului literar-artistic (beletristic)

Opera literară, prin natura sa specific-artistică, presupune o altă modalitate de a ne apropia de ea. Tehnica lecturii operei literare este mai greu de precizat și, mai ales, de definit în detaliu și aceasta pentru că ea depinde atît de specificul operei literare citite (lirică, epică, dramatică), cît și de individualitatea fiecărui cititor. Michel Arrivé[20], exprimîndu-se paradoxal, atrage atenția asupra specificității lecturii textului poetic: „Lire le texte poétique: lire l'«illisible», lire le délire et, symétriquement, dé-lire (ou délier?) le lire. Ce travail ne se confond pas avec la lecture du texte informatif: relevé et identification des isotopies discursives". Acest „lire-dé-lire", după Michel Arrivé, „se construit et se déconstruit dans l'épaisseur même du texte". Am putea spune, fără a exagera, că sînt atîtea modalități de a citi o operă literară cîți cititori. Cu toate acestea, *anumite* repere generale pot fi precizate, ca elemente ale tehnicii (sau artei?) de a citi operele literare.

De la început trebuie consemnat faptul că opera literară, datorită specificului ei artistic, impune, ca primă treaptă a contactului cu ea, o întîlnire deschisă și amabilă, cu intenția sinceră a cititorului de a se lăsa vrăjit, de a se lăsa „furat" de universul ei fictiv. Acest prim contact *sensibilizator* cu opera l-am putea numi, după Dámaso Alonso, *prima cunoaștere* a operei poetice: cea a cititorului de literatură obișnuit, care citește, în primul rînd, pentru a se delecta, prin întîlnirea sau contopirea, în planul ficțiunii, cu universul imaginar al operei și care numai în al doilea rînd este preocupat de intenții analitico-valorizatoare. Contactul sensibilizator cu opera sau prima cunoaștere a ei „e un fel de beție, adică o pierdere și, în același timp, o creștere a personalității noastre, o stare de sugestie"[21]. Spunem „o pierdere" a personalității noastre, pentru că, pe parcursul primului contact cu opera literară, nu mai sîntem noi înșine, ci trăim în personajele și locurile relatate de scriitor, uitîndu-ne, pentru moment, preocupările existenței imediate. Spunem, totodată, și „o creștere", pentru că, transpunîndu-ne în stările sufletești, în situațiile personajelor cu care ne-am identificat, trăim mai intens, mai bogat, situație de care ne dăm seama, cu un anume sentiment greu de definit, după terminarea lecturii, implicit și a stării de sugestie artistică pe care lectura a întreținut-o. Mărturisirile unor prestigioși cititori de literatură — cele ale lui G. Ibrăileanu, după lectura romanului *Război și pace*, de Lev Tolstoi, de exemplu — sînt edificatoare atît pentru starea de sugestie în sine, cît și pentru revenirea la realitate. „Lăsînd la o parte

20. *Préface*, vol. *Fonctions poétiques* par Anne-Marie Pelletier, Paris, Éditions Klincksieck, 1977, p. XII.
21. Émile Faguet, *op. cit.*, p. 29.

romanul care ne-a fermecat, — spune Émile Faguet — ne trezim în sensul propriu al cuvîntului, ne frecăm la ochi, ne întindem, căscăm; simțim realmente că trecem dintr-o viață în alta, că ne simțim micșorați ca și cum am cădea de la înălțime. Fusese un suflet unit cu al nostru de care ne simțeam legați și care ne părăsește."[22]

Pe parcursul *lecturii sensibilizatoare*, rolul primordial, în receptarea operei, îl are *intuiția* artistică. Prima cunoaștere a operei constă într-o „intuiție totalizantă", care reproduce, într-un fel, (în felul specific fiecărui cititor), intuiția totalizantă a autorului.

Observațiile sînt de o importanță excepțională pentru formarea capacității noastre de a comunica, de a structura mesaje orale sau scrise, în care dăm expresie vieții noastre intime, impresiilor, ideilor despre lume și viață. De aceea e necesară, în continuare, notarea și a altor considerații, cu privire la „arta de a citi" o operă literară.

Revenim la intuiție, ca instrument de structurare a unei prime imagini globale, unificatoare, asupra operei, prin formularea întrebării: în ce constă, de fapt, intuiția artistică? Un răspuns interesant, precis și operant credem a fi cel dat de spaniolul Dámaso Alonso: „Intuițiile acestea literare, artistice (a creatorului și a cititorului) se deosebsc de intuiția științifică (mult mai simplă) prin faptul că mobilizează, așa zicînd, totalitatea psihică a omului: *memoria*, pe care o denumim *fantezie* atunci cînd — într-o stare lucidă, aflată totuși într-o relație strînsă cu visul — își amestecă neconstrînsă datele și totodată și le actualizează (realitatea iluzorie: e vorba de o *intuiție fantastică)*; *voința*, care nuanțează afectiv imaginea, dorită sau respinsă (deși cu un „impuls" nepractic, adică fără finalitate posesivă*: e vorba de o *intuiție afectivă)*; și, în sfîrșit — fundamental în literatură — *intelectul* (e vorba de o *intuiție intelectuală)*. Științific, intuim cu un singur filon al psihicului nostru (intuiția științifică nu e fantastică, nici afectivă)**. Estetic, intuim cu întregul nostru psihic, plasat în mod automat într-un soi de înfundătură, de reverie, de copilărie momentană sau de zi de sărbătoare, altfel spus, într-o stare inabilă, nepractică, necomercială, pură, absolut liberă, iluminată. In-

22. Idem, *op. cit.*, p. 30.

* Cititorul unui roman se bucură și suferă, în timp ce se întrupează oarecum în personaje, deși știe în fiecare clipă că totul e ficțiune. Cu toate acestea, limitele sînt greu de indicat; uneori, forța de sugestie e atît de mare, încît cititorului i se învălmășesc ficțiunea și realitatea. Astfel se întîmplă tocmai în genurile literare inferioare sau în cazul publicului celui mai debil psihologic: Juanito (de opt ani), care șade lîngă mine în sala de cinematograf, în momentul culminant al filmului și-a scos marele revolver de cowboy și-a început să tragă furios în ecran (veridic), nou Don Qijote căsăpind cu sabia figurile de pe scenă". (Nota autorului.)

** Vorbesc *grosso modo:* în ființa umană e imposibilă o intuiție din care să lipsească total fantezia și afectivitatea. (Nota autorului.)

tuiția literară, cea a visului și cea a jocului infantil sînt fenomene corelative. Dar cititorul știe că visează, știe că se joacă."[23]

În procesul lecturii *ingenue* (sau sensibilizatoare), parcurgînd pe hîrtie semnele în care este imprimată intuiția scriitorului, cititorul are, la tot pasul, intuiții parțiale, care, pe măsură ce înaintează cu lectura, se înșiruie ca un lanț, ca o serie continuă de intuiții. Unele din aceste intuiții sînt mai puternice, mai vii, altele mai puțin puternice și mai slabe, ceea ce le face să se estompeze, să intre în penumbra celor dintîi. Deci procesul lecturii unei opere literare poate fi conceput ca un lanț de intuiții parțiale, de o intensitate variabilă, care conduc, în final, la „intuiția totalizantă" a operei, la înțelegerea ei ca ansamblu, ca organism. Deși izvorîtă din seria continuă a intuițiilor parțiale, „intuiția totalizantă" nu este o *sumă* a celor parțiale. Intuiția de ansamblu la care se ajunge după terminarea lecturii este, dacă nu chiar inefabilă — cum cred unii —, în orice caz, greu de exprimat. Unii cititori o implică într-o imagine sensibilă, în structura căreia intuițiile parțiale din timpul lecturii și-au pierdut conturul, datorită unui proces de retorsiune greu de urmărit. Interesantă este, în această privință, mărturisirea de cititor făcută de Dámaso Alonso, după lectura unui sonet al lui Dante, din *Vita Nuova*. Este vorba de sonetul în care poetul dă expresie intuițiilor sale inspirate de contemplarea gingașă a unei femei.

Fără nici cea mai mică idee despre analiza stilistică, cititorul aproape copil, care era Dámaso Alonso, în momentul primului său contact cu acest sonet, n-a putut discerne prea mult din intuițiile sale parțiale, parcurgînd rînd pe rînd versurile (mai ales că citea cu oarecare dificultate italiana), dar a rămas cu o intuiție unificatoare foarte simplă, cu imaginea unui spațiu miraculos, dominat de o lumină albă, unde crește „tot ce e svelt și alb pe lume, tulpini, tulpini înalte, vag mlădioase în lumină albă. Și totul e o formă feminină. Suspină inima. Icoana aceasta e pătrunsă de aer, și inima suspină."[24]

Intuiția la care ajunge cititorul după primul contact cu opera literară este *insubstituibilă* și *nesuscitabilă* prin mijloace exterioare, adică prin factori care s-ar interpune între cititor și operă. Și în această privință, experiența de cititor a multora dintre noi este relevantă. Revenind la imaginea inefabilă a spațiului dominat de lumina albă, cu contururi svelte și mlădioase, feminizate, de care ne vorbește Dámaso Alonso, reținem faptul că, după ani și ani, deși cititorul a cunoscut explicația în proză, datorată chiar lui Dante, deși a cunoscut și alte comentarii la sonet, deși el însuși, devenit reputat stilistician, și-a consacrat destul timp analizei versurilor acestei poezii, „imaginea dintîi — miraculoasă,

23. Dámaso Alonso, *Poezia spaniolă* (traducere de Sorin Mărculescu), Editura Univers, București, 1977, p. 25. (sublinierile din citat ne aparțin.)
24. Dámaso Alonso, *op. cit.*, p. 29.

albă, ascensională, aprinsă" — a continuat să rămînă vie în străfundul unei galerii a sufletului său.

Exercitarea forței de înrîurire a literaturii asupra noastră e posibilă numai în cazul în care noi, cititorii, dispunem de sensibilitate față de operă, numai în cazul în care noi, cititorii, sîntem capabili ca, prin lectură intimă, să intuim, artistic, intuiția autorului. Nu oricine citește e și *cititor* de literatură. Cititorul de literatură are *intuiție artistică*. Aceasta îi înlesnește întîlnirea, în planul imaginației sensibile, cu universul operei, întîlnire care nu va putea fi uitată niciodată și care îi va marca hotărîtor atitudinea existențială. „De treizeci și cinci de ani îmi este tovarăș de viață acest sonet al lui Dante — mărturisește cercetătorul spaniol, de mai multe ori citat. Un înger bun care mă oprește în ceasul care m-ar împinge la rău. Dacă am aspirat uneori la mai bine, lui i-o atribui. Dacă în suflet nu mi s-a vestejit ingenuitatea, dacă mi-a mai rămas ceva din copilul de odinioară, lui cred că i-o datorez."[25]

Mulți cititori se mulțumesc cu plăcerea intuiției primare, la care ajung după prima lectură a operei, după așa-zisa lectură ingenuă, sensibilizatoare. Aceștia alcătuiesc majoritatea cititorilor de literatură. Oprindu-se la treapta intuiției generale, ei întrerup procesul receptării artistice, privîndu-se de noi și noi satisfacții estetice.

Procesul lecturii operei literare (de fapt, identic cu acela al receptării artistice) continuă cu *a două cunoaștere a operei*. Expresia aparține lui Dámaso Alonso și numește, în concepția stilisticianului spaniol, „funcția criticii", altfel spus, activitatea criticii literare. Noi folosim expresia nu în acest sens restrictiv, ci îi dăm un înțeles mai larg. Dar, pentru precizarea pozițiilor, să vedem ce înțelege Dámaso Alonso prin *a doua cunoaștere a operei* și cine este în măsură să o întreprindă.

Cititorul „tipic", crede Dámaso Alonso, nu poate să răspundă precis și clar, ci doar prin improvizații informe, la întrebarea de ce îi place opera citită. Adesea, el se va folosi de formule extrem de generale și comune. Explicația constă în faptul că cititorul e un artist dar un artist care nu inventează *intuiții spontane*, precum artistul autentic, ci *intuiții reflectate*, totdeauna sub stimulentul operei unui creator; cititorul (să-i spunem) de rînd „e un artist *lipsit de expresie, arta lui constă tocmai în impresie*"[26]. De aceea, el se menține la nivelul primei cunoașteri a operei, la nivelul *intuițiilor reflectate*, în care autorul se desăvîrșește. Prima cunoaștere poetică sau cunoașterea cititorului „e un aspect al operei înseși. Fără cititor, poemul e o biată ființă inexpresivă: ca lemnul inert de pe jos ori ca piatra care s-a rostogolit din munte."[27] Dar în cititorul

25. Ibidem, p. 28.
26. *Ibidem*, p. 164. (Sublinierile din citat ne aparțin.)
27. *Ibidem*, p. 165.

obișnuit („tipic") nu se desăvîrșesc în mod impresiv decît anumite valori poetice, el fiind un aparat sensibil numai la anumite lungimi de undă.

A doua cunoaștere a operei literare este efectuată de un alt cititor cu calități parcă exacerbate, a cărui capacitate receptoare e profund intensă, extensivă, de o delicată precizie și de o generoasă amplitudine. În afara calităților menționate, acest cititor, care nu este altul decît *criticul*, „are și o activitate expresivă", dispune de capacitatea de a exprima creativ, poetic, intuiția estetică. Esențială la critic „este expresia condensată a impresiei sale"[28].

Distincția pe care Dámaso Alonso o face între cititorul obișnuit și critic este, neîndoios, pertinentă și generatoare de sugestii utile pentru procesul didactic al formării cititorilor avizați de literatură, mai exact spus, pentru procesul învățării elevilor cum să citească o operă literară.

Credem că, în condițiile actuale, școala, chemată să contribuie la formarea multilaterală a individualității omului de mîine, receptiv, printre altele, și la tot ce-i frumos în natură, viață, artă, trebuie să introducă în mod sistematic elevii în tehnica lecturii operei literare, pentru a face din aceștia cititori capabili a-și exterioriza impresiile de lectură, capabili deci a depăși nivelul „impresiei" nebuloase de după o primă cunoaștere a operei și a da expresie precisă intuițiilor artistice. *Exercițiile de compoziție pot fi*, în *acest scop*, *mijloace operante. Ele pun cititorul copil, adolescent sau tînăr în situația de a privi în propria conștiință, de a se autoanaliza, de a-și explica reacțiile, de a-și clarifica gîndurile și a le formula, a le cristaliza într-o expresie simplă, clară, corectă.*

În ce ne privește, considerăm *a două cunoaștere a operei* parte integrantă a *actului lecturii*, etapă esențială a procesului receptării operei literare, abordabilă nu numai de către criticul literar, ci de oricare cititor, înțelegînd prin cititor orice persoană capabilă a avea intuiții reflectate, sub stimulentul operei unui creator. Cea de a doua cunoaștere a operei, ai cărei germeni se constituie pe parcursul lecturii ingenue (în timpul primului contact cu textul poetic), este acea fază (nivel, treaptă) a lecturii în care ne concentrăm asupra *intuițiilor reflectate*, asupra primelor impresii incitate de operă, este acea treaptă a lecturii în care încercăm să ne conștientizăm reacțiile de lectură, în care căutăm să găsim, în textul poetic parcurs, explicația, motivarea impresiilor, intuițiilor noastre de cititor. Oricare cititor (e drept, în grade diferite) se întreabă, după lectura unei poezii, nuvele, roman etc., ce stare anume s-a instalat în conștiința sa, ce aude, ce vede, ce simte, ce gînduri îl frămîntă. Este adevărat că mulți cititori nu pot găsi cuvintele potrivite pentru formularea clară a răspunsurilor, dar aceasta nu pentru că ar fi, structural, incapabili să o facă, ci pentru că le lipsește exercițiul, continuitatea în frecventarea literaturii, metoda. Sînt, de asemenea, mulți cititori, fără a fi critici literari, care își formulează foarte precis impresiile de lectură și motivația lor. Criticul literar este, fără îndoială, un cititor a cărui receptivitate artistică se află la un diapazon foarte ridicat și care are capacitatea de a exprima *creativ*, *poetic*, intuiția estetică. Indiferent însă de calibrul receptivității și de posibilitățile de expresie ale cititorului pe care îl antrenează, lectura operei literare este *un proces unitar*, ale cărui trepte (primul contact sensibilizator și lectura clarificatoare) se luminează reciproc. Ni se pare important de precizat că fiecare cititor este un creator de puncte de vedere asupra operei, pentru că fiecare cititor este, în felul său, un critic, adică o conștiință activă, care, citind, ajunge la o proiecție proprie a operei, fiind în stare a și-o motiva și susține. Numai că fiecare cititor este un critic, cum spuneam, *în felul său*, adică pe măsura receptivității sale, după cum și creatorii de opere literare, pe măsura disponibilităților creatoare, ajung să contureze intuiții spontane cu o forță artistică mai mare sau mai mică, de unde și etichetările de scriitori mari și scriitori minori.

Prin urmare, preferabil pentru noi, în încercarea de a jalona procesul lecturii unei opere literare, este să numim primul contact cu opera, așa cum am mai făcut, *lectură ingenuă* (sensibilizatoare) și nu „cunoașterea cititorului" (Dámaso Alonso), iar revenirea la text[29] — *lectură clarificatoare* sau *lectură motivațională* și nu *cunoașterea criticului* (Dámaso Alonso). O asemenea înțelegere a procesului lecturii operei literare este mai aproape de realitățile oferite de relația operă-receptor și mult mai eficientă din punct de vedere didactic.

Dámaso Alonso distinge și a treia treaptă a cunoașterii operei literare și anume „cunoașterea științifică". Prima cunoaștere literară, cea a cititorului și a doua, cea a criticului, sînt — în concepția teoreticianului citat — cunoașteri intuitive, cunoașteri artistice ale unor fapte artistice nu însă cunoașteri științifice. Năzuind spre posibilitatea unei cunoașteri științifice a faptului artistic, în pofida unor incertitudini generate de măsura în care arta poate constitui obiect al cunoașterii științifice, el consideră că există multe posibilități pentru abordarea științifică a operei de artă, oprindu-se la calea oferită de *stilistica artistică*, văzută nu ca o știință propriu-zisă, ci ca „o încercare de

28. *Ibidem*, p. 166.

29. Spunem *revenirea* la text și nu *a doua* (sau *a treia*) lectură, pentru că, de fapt, cînd încercăm să motivăm cu exemple intuițiile primare, citim de mai multe ori pasaje sau părți întregi ale operei.

tehnici și metode"[30]. Obiectul unic al stilisticii (deci al cunoașterii științifice) este „legătura exactă, riguroasă, cumplit de concretă, dintre semnificant și semnificat — semnul[31]; „contactul dintre cele două laturi, fizică *(semnificant)* și spirituală (semnificat)"[32] ale operei.

Așadar, a treia treaptă a cunoașterii operei o parcurge cercetătorul stilistician, care este, în același timp, și un *cititor* pasionat, și un *critic* pătrunzător. Cercetarea elementelor relevante se bazează însă pe selecția prealabilă, operată prin *intuiție*. Deci intuiția e o treaptă indispensabilă în „cunoașterea științifică" a unei opere.

După cum se vede, așa-zisa „cunoaștere științifică" a operei nu este altceva decît *o reluare* a lecturii, urmărind, ca obiectiv, modul în care sînt legate laturile fizică (semnificantul) și spirituală (semnificatul) ale operei, cu alte cuvinte, modul în care semnificatul se revelează artistic, în cadrul relației creator — operă — cititor (receptor). Dar în măsura în care orice cititor, revenind asupra textului prin lecturi repetate, se oprește asupra unui element al semnificantului (ritm, armonie, cuvînt-cheie ș.a.) pentru a-i pătrunde mai adînc semnificațiile, el se antrenează, putem spune, într-o „cercetare științifică", cu un anumit grad de complexitate, folosind tehnici și metode stilistice. Cititorul copil care reia lectura construcției poetice: „macul singur roș la față doarme dus pe ceea lume" și se oprește, mai ales, la expresiile „roș la față" și „dus pe ceea lume", pentru a afirma că epitetul personificant însuflețește peisajul cu o notă de veselie, făcîndu-l pe el, cititor, să se integreze și mai mult în universul natural intuit de poet, și că acest epitet se corelează, în subtext, cu cealaltă expresie, „dus pe ceea lume", întărind intuiția unui peisaj feeric, în care domnește pacea și armonia, acest cititor își motivează impresiile, intuițiile sale parțiale printr-o interpretare stilistică, la nivel elementar, a unor aspecte ale semnificantului. Credem, în consonanță cu Luigi Pareyson [32], că atît lectura cititorului obișnuit, cît și aceea a criticului sau stilisticianului sînt „execuții", act interpretativ, diferența dintre ele fiind doar de „conștiință metodologică".

Într-o viziune didactică asupra lecturii operei literare, înțeleasă ca proces formativ, care tinde să familiarizeze elevii (copii, adolescenți, tineri) cu specificitatea artistică a literaturii și să-i formeze ca cititori avizați, capabili să-și formuleze adecvat și să-și motiveze impresiile de lectură, ceea ce Dámaso Alonso distinge ca al treilea nivel al cunoaș-

30. Dámaso Alonso, *op. cit.*, p. 329.
31. Ibidem, p. 341.
32. Ibidem, p. 333.
32. Vezi Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria formativității*, Editura Univers, București, 1977.

terii operei („cercetarea stilistică") constituie, de fapt, parte integrantă a ceea ce noi numim *lectura clarificatoare* (nuanțată) (poate că termenul mai potrivit ar fi lecturile clarificatoare).

Conchizînd, vom spune că lectura (receptarea) operei literare este un proces unitar, care parcurge două faze (trepte), aflate într-un raport de interdependență, că adevărații cititori de literatură, indiferent de gradul receptivității lor artistice, le parcurg, în intensități variabile, pe amîndouă. Unii trec, mai greu, dincolo de intuiția primară, nedefinită, greu de exprimat sau chiar nu pot trece (explicația fiind, în acest caz, de ordin educațional). Alții pășesc ușor pe terenul comentariului, reușind să dea expresie vocii lor lăuntrice, stimulată de operă. Comentariile *criticului literar*, ca și acelea ale *cercetătorului* care folosește tehnicile stilistice (structurale, semiotice) sau ale altor metode (sociologice, psihocritice etc.) sînt incomparabil mai profunde și mai subtile decît cele ale cititorului obișnuit. Deosebirile se explică prin gradul diferit de receptivitate, instrucție și educație. Însușirea unei *tehnici* de lectură a operei literare (a „artei de a citi"), în școală sau în afara școlii, poate diminua, substanțial, numărul cititorilor din prima categorie și mări considerabil pe acela al adevăraților cititori de literatură, în stare să ajungă la o atitudine personală, clară, față de lecturile lor.

Afirmam mai înainte că nu se poate vorbi despre „arta de a citi" ca despre o modalitate unică de lectură, cu norme și tehnici general-valabile, ci că există „arte de a citi", adică diferite modalități de a intra în contact cu „lumea" cărților, în funcție de natura acestora și de structura individuală a fiecărui cititor. Cu toate acestea, unele elemente comune există. Cum s-a putut vedea mai sus, operele științifice, de idei, care ne informează și ne solicită gîndirea logică, se citesc pas cu pas, prin întoarcerea foilor înainte dar și înapoi, pentru verificări, confruntări, corelări etc. și prin consemnarea sistematică a informațiilor, ideilor, notelor de cititor într-o mare varietate de fișe (teze, plan dezvoltat, rezumat, conspect, extras etc.). Operele literare, prin specificul lor artistic, impun o altă tehnică de lectură, care are aspecte invariante, cum ar fi parcurgerea succesivă a celor două faze: lectura ingenuă și lectura clarificatoare (nuanțat — motivațională), dar implică și multe variabile, determinate de marea varietate tipologică a operelor literare: lirice, epice, dramatice. În consecință, apar diferențieri demne de reținut între „arta de a citi" o operă lirică, „arta de a citi" o operă epică și „arta de a citi" o operă dramatică.

Consemnăm, în cele ce urmează, unele observații privitoare la tehnica lecturii operelor lirice, epice și dramatice.

3,3.1. *Lectura operelor lirice*

Să luăm, de exemplu, o poezie de Lucian Blaga:

IZVORUL NOPȚII

Frumoaso,
ți-s ochii-așa de negri încît seara
cînd stau culcat cu capu-n poala ta
îmi pare,
că ochii tăi, adîncii, sunt izvorul
din care tainic curge noaptea peste văi
și peste munți și peste șesuri,
acoperind pămîntul
c-o mare de-ntuneric.
Așa-s de negri ochii tăi,
lumina mea.

Prima lectură trebuie făcută *în șoaptă*, pentru a înțelege articulațiile esențiale ale gîndirii poetice[33] și, implicit, a ajunge la o primă intuiție reflectată a intuiției spontane a poetului. Este primul contact sensibilizator cu poezia. Putem, eventual, repeta această lectură intimă, surdinizată, pentru ca emoția să capete, cît de cît, un contur definibil[34], mai ales avînd în vedere factura modernă a poeziei lui Lucian Blaga.

Intuiția artistică reflectată, a cititorului, după această primă cunoaștere a poeziei, ar putea fi fascinația emisă de doi luceferi pîlpîitori, care cuprind spațiul într-o stranie alternanță de întuneric și lumină, efect, mai ales, al jocului expresiv din structura antitetică finală („Așa-s de negri ochii tăi, / lumina mea"). Consubstanțială acestei intuiții este și o anume stare emotivă, care s-ar putea asemui cu o înfrigurată adorație.

Poezia a pus astfel stăpînire pe noi. Ne sfredelesc adîncurile conștiinței celor doi luceferi negri, de un *negru luciu* (cum se spune, adesea, în vorbirea obișnuită), care parcă strălucește. Revenim la text, cu dorința de

33. „Mulți dintre noi, remarcă Émile Faguet, din obișnuință, nu înțelegem decît pe jumătate ceea ce citim cu voce tare". (op. cit., p. 67.)

34. Prin lectură intimă, ingenuă, șoaptele limbajului expresiv sensibilizează receptivitatea noastră, stîrnindu-ne acea emoție inefabilă, care marchează, de fapt, prima treaptă a receptării artistice. „Mai întîi ne emoționăm și numai după aceea înțelegem (dacă e cu putință). În aceasta constă marea revoluție a poeziei contemporane", spune Carlos Bousoño. *(Teoria expresiei poetice)* (trad.), Editura Univers, București, 1975, p. 152.). Cunoașterea simbolurilor devine interesantă tocmai pentru că sensul logic, pe care-l posedă aceste simboluri, ne ascunde pe celălalt, emoțional. În poezia vizionară (modernă), „materia metaforică nu mai este transparentă, ci opacă, și *pentru aceasta este văzută*, pentru aceasta se *vizualizează* (este „vizionară"), cu energie caracteristică". (Idem, op. cit., p. 153.)

a ne clarifica impresiile încă vagi, de a ne revela semnificațiile ascunse, de a face ca poezia să se împlinească, să cînte în ființa noastră spirituală[35], în sfîrșit, pentru ca poemul să devină, dintr-o realitate inertă, *obiect estetic*[36]. De astă dată, citim poezia cu voce tare, nu pentru a declama, ci pentru a asocia mai viu urechea, în încercarea noastră de a surprinde ritmul și armonia ansamblului. Sîntem, mai întîi, atenți la *punctuație* (ținem seama de puncte și de virgule), pentru că ea marchează pauzele logice (gramaticale). Sîntem atenți la cuvintele care poartă *accentul logic (Frumoaso, ochii, negri, seara, adîncii, izvorul, tainic, noaptea, pămîntul, mare, lumina)*, la *pauzele psihologice* (după cuvintele *negru* și *seara*, din al doilea vers; după versul al treilea; după cuvintele *tainic* și *văi*, din al șaselea vers; după cuvîntul *munți*, din al șaptelea vers; după versul al optulea), la *modulațiile vocii* și *nuanțele tonale*, pentru a da expresie potrivită *tonului fundamental* al poeziei. Nuanțele tonului sînt imprimate de accente și pauze și ele sugerează o curgere sinuoasă a emisiei verbale. Sîntem, totodată, atenți la amplitudinea construcțiilor[37] și la *armonia*[38] lor. Textul e alcătuit din două unități sintactice. Prima este o frază cu o anumită amploare, alcătuită din mai multe propoziții, bine echilibrate, care structurează o comparație dezvoltată, iar a doua este o propoziție mai restrînsă, care reia concluzia, comparația din prima, dar într-o altă structură, paradoxal-antitetică. Ambele unități au și o *armonie* specifică, dată de alternarea cuvintelor cu sonoritate amplă, deschisă *(frumoaso, seara, poala, izvorul, tainic, noaptea, mare)*, cu cuvinte a căror sonoritate e mai estompată, mai închisă *(ochii, negri, adîncii, munți, șesuri, pămîntul)* și de dispunerea grupată a părților, construcți-

35. Limbajul poetic este *expresiv* „prin aceea că poartă în sine o semnificație imanentă, semnificație ce depășește sensul obiectiv sesizat de inteligență; cuvîntul este semn, dar mai mult decît semn: el *spune* și, în același timp, *arată*, iar ceea ce el arată este diferit de ceea ce spune". (Mikel Dufrenne, *Fenomenologia experienței estetice*, Editura Minerva, vol. I, București, 1976, p. 197.)

36. Mikel Dufrenne face următoarea precizare: „Ceea ce artistul a creat nu este în întregime obiect estetic, ci numai posibilitatea oferită acestui obiect de a fi, atunci cînd sensibilul, prin privire (sau lectură, nota noastră), este recunoscut ca atare. Obiectul creat de artist nu dobîndește existența sa proprie și specifică decît prin colaborarea spectatorului (cititorului, n.n.)"; „obiectul estetic nu este nimic altceva decît opera de artă percepută pentru ea însăși" (*op. cit.*, I, p. 64—65 și 66).

37. Prin *amplitudine* înțelegem ceea ce Émile Faguet numește *bogăția de ritm:* „o frază de o oarecare lungime, bine aranjată, ale cărei părți sînt corect echilibrate și satisfac urechea asemenea unui corp cu umbrele proporționate și armonios legate care satisface ochii". (*Op. cit.*, p. 69).

38. „Numesc armonioasă — spune É. Faguet — o frază care prin sonoritatea sau estomparea cuvintelor, prin lipsa de viață sau vigoarea ritmului, prin tot felul de artificii în așezarea cuvintelor și a părților frazei exprimă *în plus* un sentiment, zugrăvește gîndirea prin sunete și se contopește astfel mai profund cu propria noastră sensibilitate" (*op. cit.*, p. 69—70).

ilor sintactice, evidentă, îndeosebi, în prima frază, unde în partea întîi sînt grupate elementele de comparat (ochii negri) și circumstanțele specifice (seara), iar în a doua parte — termenul cu care se compară, împreună cu atributele sale.

Lectura cu voce tare parcurge textul astfel:

Frumoaso,
ți-s *ochii*-așa de *negri*/ încît *seara*/
cînd stau culcat cu capu-n poala ta/
îmi pare,//
că *ochii* tăi, *adîncii*, sunt izvorul
din care *tainic*/ curge *noaptea* peste *văi*/
și peste *munți*/ și peste *șesuri*,
acoperind *pămîntul*/
c-o *mare* de-ntuneric.
Așa-s de negri ochii tăi,
lumina mea.[39]

Felul în care am citit este un *comentariu emotiv*[40], sonor, al poeziei, care ne încîntă și pe care, tocmai de aceea, îl putem repeta.

Pauzele, accentele, ritmul respirației (dat de amplitudinea construcției și de armonia ei), debitul moderat al rostirii cuvintelor, versificația liberă (modernă), marcată și prin dispoziția tipografică specifică, fac ca fluxul emisiei lirice să curgă liniștit și sinuos, diagrama acestei emisii asemănîndu-se cu meandrele unui rîu, curgător pe întinderi nesfîrșite.

Intuiția noastră inițială, acea energie fascinantă, care iradiază ca din niște luceferi pîlpîitori, persistă, dar, datorită lecturilor repetate cu glas tare, a căpătat parcă un contur mai clar. Totuși, simțim nevoia unei mai mari clarificări, a unei mai nuanțate lecturi în noi înșine a ecourilor stîrnite de poezie. Textul poetic blagian nu și-a împlinit încă ecoul în conștiința noastră, pentru că ne-am concentrat atenția, pînă acum, numai asupra unor elemente ale expresiei poetice (semnificantu-

39. Înțelesul semnelor:, (pauză logică), / (pauză afectivă), // (pauză logico-afectivă). Cuvintele scrise cursiv (accent logico-afectiv).

40. Discursul poetic, spune Charles Bally, „poate primi un comentariu emotiv continuu prin inflexiunile glasului, accentele care subliniază cuvintele importante, ritmul încet sau rapid al vorbirii (...), pînă și prin tăceri". (*Le langage et la vie*, 1925, apud Carlos Bousoño, op. cit., p. 69). Interesante sînt și observațiile lui M. Dufrenne: „Cuvîntul trebuie citit, deci, cu voce tare și în așa fel încît sunetul să se prelungească în ecouri afective mai largi, să uimească și să impresioneze" (op. cit., vol. I, p. 108).

lui); dar ni s-au întredeschis, în același timp, alte portițe de pătrundere în semnificațiile lui. Să le deschidem.[41]

Recitim în gînd și urmărim cuvintele care constituie nucleele comunicării (cuvintele care poartă încărcătura lirică maximă). Le găsim cu ușurință, pentru că ne cîntă încă în ureche armonia lecturii sonore, conturată, printre altele, și de cuvintele purtătoare ale accentelor semantice. Asemenea cuvinte sînt: *frumoaso*, cu corelativul *lumina* (mea), *ochii* (negri), *izvorul* (nopții), *întuneric* (mare de-ntuneric). Ele ne atrag cu o forță sporită, ne polarizează sensibilitatea, ne incită disponibilitățile asociative și fac să ne punem nenumărate întrebări. Cine se ascunde îndărătul apelativului *frumoaso?* Care e încărcătura lirică a acestui calificativ? Dar îndărătul vocativului *lumina mea?;* are oare aceeași încărcătură emoțională ca și primul sau exprimă mult mai mult? Punînd întrebări asemănătoare în legătură și cu celelalte cuvinte (*ochii* negri, *izvorul* nopții, *mare de întuneric)*, ne dăm seama că vorbirea poetului e un *cod*, structurat pe cîțiva piloni de susținere, de fapt, pe niște cuvinte care *spun* altceva decît *arată*. Constatăm, cu o plăcere aparte, că farmecul, frumusețea discursului poetic constă într-un lanț de *substituiri*[42], cu semnificații noi, altele decît acelea ale cuvintelor substituite și ne simțim mînați de curiozitatea identificării lor, a comparării efectelor, pentru revelarea semnificațiilor estetice ale întregului poem.

O primă substituire întîlnim chiar la începutul discursului liric. Cuvîntul „iubito" (element al „limbii" uzuale, deci substituit) este înlocuit cu un adjectiv substantivizat „frumoaso", în măsură să sugereze, prin natura sa calificantă, o apreciere sintetică a însușirilor femeii iubite și, în plus, admirație. Cuvîntul „frumoaso" este un substituent, element poetic care înlocuiește un semn general al „limbii" (în cazul textului nostru, expresia: „iubită cu calități deosebite") și care, înăuntrul

41. „Poetul, ca și marele prozator, nu arată dintr-odată tot ce are mai frumos în suflet și nu poate dărui deodată totul. Trebuie să procedezi cu el ca și cu un pictor, la care studiezi cînd compoziția, cînd desenul, cînd culoarea, cînd figurile și expresia oamenilor, cînd apele, cînd cerul. Impresia de ansamblu, se va forma mai tîrziu prin contopirea tuturor acestor elemente". (Émile Faguet, op. cit., p. 79).

42. Carlos Bousoño crede că pentru a preface limba într-un instrument poetic, scriitorul o supune la o serie succesivă de schimbări, pe care el le numește *substituiri:* „în orice descărcare emotivă trebuie întotdeauna să intervină un *substituent* (sau element poetic care să înlocuiască), un *substituit* (sau element al „limbii" înlocuit), un *modificant* sau reactiv care să provoace substituirea și un *modificat* sau termen asupra căruia să acționeze *modificantul*". (*Op. cit.*, p. 83). Acest „patrulater" se constituie, în opinia lui Bousoño, ca un veritabil arhetip al poeziei. „Mai mult, spune el, s-ar putea defini poemul ca un ansamblu de *substituenți* și totodată ca un unic *substituent* total, extrem de complex, înăuntrul căruia sînt o mulțime de *modificanți* care realizează succesiv substituiri parțiale pînă la completa transmutație a întregului poem." (*Op. cit.*, p. 85).

contextului, se referă la un grup de calități care ne produc, în ansamblul lor, o anumită stare sufletească. În afara contextului dat, „frumoaso“ nu mai poartă aceleași aluzii (este un *modificat*). Reactivul *(modificantul)* care provoacă această substituire este *credința noastră* intimă, *experiența* noastră de viață, potrivit căreia orice ființă iubită nu poate fi decît deosebită, frumoasă.

Corelatul cuvîntului „frumoaso“, plasat, simetric, la sfîrșitul textului, cuvîntul „lumina“, însoțit de un determinant (atributul adjectival posesiv „meu“), este, de asemenea, un *substituent*, prin care poetul înlocuiește ceea ce, în vorbirea directă, obișnuită, am exprima cam în felul acesta: „femeia pe care o iubesc este însăși viața mea“ *(substituitul)*. Totodată, cuvîntul poetic în discuție (substituentul „lumina“) poartă o încărcătură emoțională mai complexă decît aceea a cuvîntului „frumoaso“. Dacă vocativul de la începutul poeziei exprimă o caldă admirație, celălalt sugerează ceva mai mult din punct de vedere emoțional, ceva ce foarte greu poate fi tradus în limbaj uzual, dar foarte sugestiv exprimat prin expresia „lumina mea“, ceva care ar putea fi formulat cam așa: contopire existențială totală prin iubire. În afara contextului nostru, cuvîntul „lumina“ are alte înțelesuri (este deci un *modificat*, folosind terminologia lui Bousoño). În cazul acestei substituiri, reactivul *(modificantul)* îl constituie întreaga serie de substituiri din care este alcătuit poemul, începînd cu cuvîntul „frumoaso“ și continuînd cu celelalte: „ochii negri“, „izvorul nopții“, „curge noaptea“, „mare de-ntuneric“.

Cea mai de efect substituire, frapantă prin forța ei de sugestie, o întîlnim în versurile: „îmi pare/, că ochii tăi, adîncii, sunt izvorul/ din care tainic curge noaptea peste văi“. Este sugerat aici *misterul* dragostei și al existenței. Ne simțim atrași de aceste versuri. Ele ne trezesc chiar anumite imagini sensibile, datorită forței plasticizatoare a substituenților, în majoritate metafore, care au însă o dublă funcție: plasticizatoare și revelator-simbolică. Substituentul — cheie al acestor versuri și al întregii poezii este „izvorul nopții“, fixat, de altfel, și în titlu. „Culoarea neagră a ochilor iubitei este atît de intensă și, totodată, atît de misterioasă, încît din ea izvorăște întunericul care se așterne peste tot, odată cu instalarea nopții“, aceasta este fraza înlocuită (substituitul) de expresia „izvorul nopții“, substituentul-nucleu, care, la rîndul său, devine reactivul celorlalți substituenți (metafore): „curge noaptea“ și „mare de-ntuneric“. Constatăm ca deosebit efectul poetic al expresiilor: „curge noaptea“ și „mare de-ntuneric“, tocmai pentru că reactivul (modificantul) care le-a provocat ne este foarte familiar și anume, cunoștințele noastre, devenite elementare, despre natura

înconjurătoare, faptul că oricine dintre noi știe că apele „izvorăsc“ și „curg“, ajungînd, pînă la urmă, într-o imensă întindere de apă, care se numește „mare“. Cu toate acestea, numai unul dintre noi, poetul, a realizat asociația spontană între *culoarea neagră* a unor ochi și un *izvor de întuneric*, apoi celelalte asociații: între *apa care curge* și *venirea treptată a nopții* („curge noaptea“), între *marea întindere de apă* și *bezna nopții* („mare de-ntuneric“).

Emoția noastră estetică se întregește treptat. Plăcerii provocate de armonia lecturii sonore i se alătură aceea a surprizelor aduse de spontaneitatea și neobișnuitul asociațiilor, descoperite pe parcursul revenirii la text. Dar care să fie oare semnificația unificatoare a acestui joc surprinzător de asociații, exprimate printr-un ingenios lanț de substituiri poetice? Fără a găsi un răspuns la o asemenea întrebare, plăcerea noastră estetică nu este întreagă. Am sesizat deosebirea dintre codul vorbirii obișnuite și codul poetic, la care s-a ajuns prin substituire, ne-am dat seama de forța sensibilizatoare a substituenților poetici, invocînd cunoștințele, sentimentele, experiența noastră de viață. Rămîne să pătrundem semnificația generală a poeziei, să ajungem la acea „intuiție totalizantă“ a operei ca ansamblu. Și ne întrebăm: este oare vorba despre intuiția spontană a sentimentului de dragoste trăit de poet sau despre o intuiție poetică cu un sens mai profund? Ajungem să credem că poate fi vorba și despre una și despre cealaltă. Pentru mulți dintre noi, *Izvorul nopții* este un *mit poetic* al iubirii transfigurate, al iubirii care învăluie, liniștitor, sufletul, așa cum întunericul nopții protejează somnul florilor, pentru a se bucura, a doua zi, de lumina soarelui. Pentru alții, poemul poate fi un mit poetic al iubirii ca forță demiurgică, al iubirii ca izvor al vieții și al morții, ca *principiu saliens* al dialecticii existențiale sau al dialecticii universale. În iubire se întîlnesc întunericul și lumina, deznădejdea și speranța, lacrima durerii și lacrima bucuriei, de aceea o trăim, cum se exprimă Eminescu, cu un sentiment „dureros de dulce“.

Ajunși în acest punct al dialogului nostru cu poezia, aceasta ni se înfățișează, acum, ca *problemă* și ne solicită, din plin, *meditația*. Rezolvările pot fi multiple. Fiecare cititor ajunge la o soluție proprie, în funcție de disponibilitățile sale afectiv-intelective. Indiferent însă de nuanțele interpretative la care ajungem, impresia aceea ingenuă, vag definibilă, avută la primul contact cu poezia, rămîne pentru totdeauna în conștiința noastră. Fie că vedem în poezie un mit al unui sentiment de dragoste strict personal, fie că vedem în ea un mit poetic al iubirii ca putere germinativ-universală, vom asocia mereu aceste semnificații generale primei intuiții: aceea a două surse reflectorizante, care iradiază o fascinantă alternanță de întuneric și lumină.

3.3.2. *Lectura operelor epice*

Luăm ca exemplu un fragment din romanul *Desculț*, de Zaharia Stancu. Fragmentul relatează o întîmplare, o secvență din copilăria personajului principal, Darie. Detașată din ansamblul operei, întîmplarea are semnificație independentă, ceea ce ne permite să-i dăm și un titlu.

[BUREȚII]

Are neasemuit farmec pădurea.
I-am cunoscut toate potecile și toate desișurile.
I-am ascultat și i-am iubit și i-am înțeles toate glasurile.
Glasurile copacilor și glasurile păsărilor.
Glasurile ierburilor din luminișuri și glasurile subțiri ale vietăților mărunte.
Ascultați o poveste care n-a fost poveste:
— Du-te, Darie, și culege din pădure o căciulă de bureți, că n-avem ce arunca în oală.
— Mă duc, mamă.
— Culege și un braț de uscături.
— O să culeg, mamă.
Urc dealul, străbat cîmpul, ajung la pădure și pătrund în întunecimea ei jilavă și răcoroasă. Culeg bureți. A plouat de curînd și pădurea e plină de bureți. Îi pun în poală. Adun ramuri subțiri, aproape putrede, din iarba pădurii. Fluieră mierlele. Cucul își strigă singur numele. Adie vîntul și pădurea vuiește... Aș vrea să mă întîlnesc cu zîna pădurii. Ori cu piticul cu barbă. În basme, copiii, dacă umblă singuri prin pădure, se întîlnesc cu zîne ori cu pitici cu barbă și aceia care nu sînt cuminți dau peste Baba Cotoroanța, muma pădurii, care are nasul căzut peste gura știrbă și gheare în loc de degete.
Eu sînt cuminte.
N-am s-o întîlnesc pe Cotoroanța...
— Ce cauți în pădure, mă?
— M-a trimis mama să culeg o poală de bureți, nene Oarță.
— Dar cu surcelele astea ce este?
— Să facem foc, să fierbem oala cu bureți.
— Pune bureții jos. Așa. Și surcelele...
Oarță Gaț, paznic al pădurii boierului, calcă cu picioarele bureții. Îi strivește. Îi face una cu țărîna. Risipește surcelele, pe care, tîrîndu-mă pe genunchi, le-am adunat una cîte una cu atîta trudă...
— ...Na bureți! Na surcele! Tîlharule!
N-am avut cum să fug. M-am întors spre seară acasă, clătinîndu-mă ca un om beat...

Cum vom citi?

Citim, întîi, în gînd, lăsîndu-ne cu totul captați de fapte, care sînt în măsură să ne dea imaginea de ansamblu a întîmplării.[43] Pe parcursul acestei prime lecturi, avem, rînd pe rînd, intuiții parțiale, sugerate de anumite cuvinte și expresii. Aceste intuiții, de fapt niște microtablouri sau stări sufletești (Cărările șerpuitoare ale pădurii, copacii foșnitori, luminișurile cu iarbă deasă, cîntecul păsărilor, copilul culegînd ciuperci etc., etc.), se succedă repede în mintea noastră, în ritmul în care privirea (ca instrument al înțelegerii) parcurge semnele scrise. Devenim un fel de martori, plasați în interiorul lumii *re-prezentate*, dar nu pentru a acționa în spațiul ei sau pentru a fi acționați, ci „pentru ca intențiile operei să fie realizate"[44]. Odată pătrunși în această lume, rolul nostru este să ne identificăm, într-un anume fel, rămînînd totuși spectatori (martori), cu unul din personaje și să le considerăm pe celelalte prin viziunea acestuia. Ajungem astfel, după o primă lectură, la o imagine generală („intuiție totalizantă" — Dámas Alonso), în care sînt reținute, în prim-plan, numai *cîteva* din multele intuiții parțiale avute pe parcursul lecturii: un băiețel nevinovat, bătut de un om fără inimă. Această imagine de ansamblu ne rămîne viu întipărită în conștiință și ne mobilizează toate resursele sufletești, chemîndu-ne la o adîncire și nuanțare a ei, prin confruntarea cu ceea ce știm despre natură, viață, oameni. Încep să ne încolțească în minte anumite întrebări și le căutăm răspunsurile, îndreptîndu-ne iarăși către text.

Recitim povestirea. Am putea s-o facem, mai întîi, citind cu voce tare, încercînd să nuanțăm ritmul și tonul lecturii, în funcție de pasajele componente. Astfel, primele rînduri, care exprimă dragostea nostalgică față de amintirea pădurii, le vom citi pe un ton scăzut, în ritm liniștit, cu căldură în glas; convorbirea dintre mamă și Darie o vom citi prin interpretarea replicilor, încercînd să fim, pe rînd, mama și Darie; la fel vom proceda, cînd vom citi dialogul dintre copil și Oarță Gaț; altfel vom citi pasajul descriptiv și asociațiile pe care le face copilul între farmecul pădurii și imaginile din lumea basmelor. Procedînd așa, ne transpunem cu întreaga noastră ființă în lumea *re-prezentată* de scriitor, deschidem nenumărate ferestre prin care putem vedea mai adînc în această lume și, totodată, în noi înșine, pregătim trecerea la *lectura clarifica-*

43. J. P. Sartre (*L'imaginaire*, p. 17) sublinia că un roman (de fapt, oricare operă epică, n.n.) se citește într-un fel specific, întrucît cunoașterea, din *semnificantă*, devine *imaginativă;* cititorul se identifică, devine asociatul percepțiilor și complicele actelor eroului principal. (Apud M. Dufrenne, *op. cit.* I, 107).
44. M. Dufrenne, *op. cit.*, I, p. 115.

toare, prin care actul lecturii în general devine „un eveniment al cunoașterii".[45]

Revenim la text, de data asta concentrîndu-ne atenția asupra *unor* părți, în funcție de vocile din noi înșine, pe care povestirea le-a stîrnit. Suferim parcă, pentru că brutalitatea primitivă a paznicului a pîngărit farmecul pădurii. Farmecul pădurii? În ce constă el? Dar reușește, într-adevăr, scriitorul să sugereze acest farmec? Iată întrebări stîrnite de text, care conturează un adevărat dialog între cititor și operă, între cititor și propria conștiință. Răspunsurile la asemenea întrebări le găsim prin raportarea celor spuse de scriitor la memoria, observațiile și simțirea noastră.[46]. Printr-un asemenea proces de analiză „autopsihologică", invocînd impresiile noastre, provocate de pădurea prin care am hoinărit, putem crede în veridicitatea afirmației cu care povestitorul își începe relatarea: „Are neasemuit farmec pădurea"; evocînd ecouri îndepărtate, retrăim „glasurile copacilor", „glasul păsărilor", „glasurile ierburilor" și „glasurile vietăților mărunte", retrăim, cu o ușoară înfrigurare, sentimentul de mister, stîrnit de „întunecimea jilavă și răcoroasă" a pădurii; revitalizînd tablourile feerice sugerate de lectura basmelor copilăriei, simțim și noi, împreună cu Darie, tentația vagabondajului în lumea fantasticului, populată de zîne, pitici cu barbă, mama pădurii, „cu gură știrbă și gheare în loc de degete"; făcînd apel la alte cunoștințe, înțelegem de ce mama lui Darie n-avea „ce arunca în oală" și pentru că înțelegem acest trist adevăr, gestul paznicului ne apare ca lipsit de omenie și revoltător, iar în final, simțim și noi, împreună cu Darie, acea amețeală, ca a unui „om beat". Privind în noi înșine, am recitit povestirea, i-am descifrat adevărurile și am constatat, cu surprindere, că ne place mai mult. Cum se explică acest spor de intensitate a plăcerii noastre de cititor? Prin aceea că, citind în noi, prin intermediul operei, am ajuns să ne cunoaștem mai bine ca înainte. Prin personajul Darie, ne-am regăsit o parte a vieții, am ajuns la o mai deplină clarificare asupra resurselor noastre afective, morale și intelectuale.

Ajunși aici, gîndul nostru se îndreaptă cu simpatie spre scriitor. Îi sîntem parcă recunoscători, pentru bucuria spirituală ce ne-a făcut. Ne-am împrietenit. Sîntem, de acum, cunoștințe apropiate. De aceea dorim să-l cunoaștem, ca scriitor, mai în amănunt. Vrem să vedem cum

45. „Acceptînd că în sfera lecturii — spune Ion Vlad — închidem un număr de referenți (istorie, sociologie, psihologie etc.), o considerăm un act de interpretare, de justificare și de motivare a judecăților de valoare ce au să rezulte la sfîrșitul lecturii. Raționalizarea impresiilor și punerea lor sub semnul verificator al principiilor, al informațiilor extrase din diverse domenii de cunoaștere, reprezintă lectura însăși". (*Lectura: un eveniment al cunoașterii*, Ed. Eminescu, București, 1977, p. 24).

46. „Lectura ne face să fim capabili de analiză autopsihologică"; „judecăm prin introspecție" (Faguet).

de a reușit să compună o ficțiune atît de adevărat-omenească. Și ne întoarcem din nou la text (pentru a cîta oară?).[47]

În măsura în care sîntem în stare să surprindem și elementele de tehnică narativă, constatăm că povestirea ne captează, în primul rînd, prin relatarea la persoana întîi, procedeu narativ prin care povestitorul se identifică cu personajul principal, sporind considerabil impresia de autenticitate, de fapt trăit aevea. Mai constatăm, apoi, folosirea, în mod alternativ, a mai multor modalități de relatare: narațiunea, descrierea, dialogul, ceea ce face ca impresiile despre diferitele aspecte ale realității să fie complex înfățișate. Sesizăm, în continuare, subtextul liric al relatării, introducerea fiind un autentic pastel, pe tema farmecului pădurii. Dar elementul de tehnică narativă care ne impresionează cel mai mult este alternanța planurilor *real-fantastic*: „Adie vîntul și pădurea vuiește...", plan al realității, care, sfîrșindu-se cu o suspensie, pregătește intrarea în planul fantastic („În basme, copiii, dacă umblă singuri prin pădure, se întîlnesc cu zîne ori cu pitici cu barbă și acei care nu sînt cuminți dau peste Baba Cotoroanța), pentru ca personajul fantastic din planul fabulos — Baba Cotoroanța — să anunțe (prin subtext liric) reintrarea bruscă în planul realității brutale („Ce cauți în pădure, mă?", intervenția verbală aspră a lui Oarță, paznicul, replică infricoșătoare a Cotoroanței).

Asemenea observații privind modul specific de a povesti, prilejuite de reluarea lecturii textului, de concentrarea atenției asupra unora sau altora din aspectele intratextuale, puse în relație cu altele de natură extratextuală (experiența noastră, cunoștințele despre lume, societate, convingerile noastre morale etc.) dau noi dimensiuni plăcerii estetice trăite pînă acum. Simțim adevărata emoție estetică, în care *afectivitatea* se împletește cu *reflexivitatea*.

Tehnica lecturii operei literare presupune disponibilitatea cititorului de a veni, fără prejudecăți, în întîmpinarea operei, de a fi deschis comunicării artistice, care, ca orice comunicare, înseamnă schimb reciproc de „informații" (intercomunicare). Sînt opere care doresc să comunice cu cititorul, dar acesta nu este pregătit pentru înțelegerea mesajului artistic respectiv. Cititorul este dator să se pregătească pentru decodificarea diferitelor mesaje literar-artistice, de la cele realizate în stil tradițional, pînă la cele moderne.

Episodul din romanul *Desculț* de Z. Stancu este o narațiune structurată simplu, linear, pe baza respectării cronologiei faptelor (deși opera din care face parte, în ansamblu, se abate de la respectarea strictei cronologii a evenimentelor). Narațiunea artistică modernă folosește însă multe procedee de relatare, care ar putea să ne deruteze, dacă nu

47. Tot Faguet spunea că „recitirea te învață arta de a citi" (*op. cit.*, p. 138).

am fi oarecum preveniți sau pregătiți în acest sens. O asemenea narațiune este, de exemplu, *Cei doi din dreptul Țebei*, de Dumitru Radu Popescu.

Ea relevează o dramă erotică cu implicații sociale, morale, naționale, filozofice, politice, petrecută în timpul celui de-al doilea război mondial, într-un sat din Transilvania.

Reproducem cîteva fragmente, caracteristice pentru tehnica narativă a autorului și interesante în ceea ce privește discuția noastră despre „arta de a citi" o operă literară.

.....

Gălătioan: Eroarea lor a fost c-au crezut că pot trăi urmînd calea unui nebun care nu era altul decît tatăl meu. Sînt sigur că el le-a dat să bea pălincă, țuica asta infernală de două ori fiartă și ei au trăit beți în ultimele zile cît au fost cu el și li s-a părut că pot trăi și în afara lumii, ceea ce este o eroare fatală și i-a dus pînă acolo că viața lor a fost o eroare. Eu știu c-au fugit din sat în primul rînd ca să se ascundă de fratele ei, nebunul de Tibor, și de cei care i-au îngrozit (adică mai bine zis și pe Ilona au îngrozit-o) cu punerea popii Dumitru în frînghii la mîini și picioare pe cruce și cu strigătele că-l pun și pe Ilie tot așa de n-o lăsa pe ea în pace. Dar cum peste noapte intrau în sat fie trupe românești, fie ungurești, în învălmășeala de atunci nu s-a băgat de seamă că ei au fugit și nu sînt. Sau poate Tibi a observat și a tăcut: era chiar mai bine ca ei să nu fie martorii, pentru preot, Ilie adică. Și: poate a crezut că soru-sa se ascunde, ca să n-o poată obliga nimeni să depună mărturie despre preot. Însă ei au fugit pur și simplu de lume, fără să-și dea seama că moartea se află în orice altă parte, nu numai în comună, și goana lor călare noaptea ca să se îndepărteze de casele lor era o eroare căci voind să se știe ieșiți cît mai repede din sat ei voiau chiar fără să-și spună astfel să se știe ieșiți din istorie, ceea ce este nu o eroare ci o aberație..."

[Iț̦ic] „Se pune întrebarea: Ilie n-a bănuit că va muri? Iată ce spune nevastă-mea care a trecut la ortodoxism; înainte de a pleca din sat ei au venit la Ciungu în casă fugind de Tibor și ea s-a pieptănat în fața lui și în fața oglinzii și și-a împletit cozile și l-a rugat pe el să-i pună în păr fire de busuioc ca o coroană, jucîndu-se desigur, dar pînă la urmă atît a rămas din ei și din dragostea lor, o cunună de flori" [...]

.....

„Saveta: Eu nu știu nimic, n-am văzut nimic și nici nu înțeleg ce rost mai are ce-a fost? Nu, chiar proastă nu sînt, înțeleg cîte ceva dar au toate astea vreun rost? Omul întîi și-ntîi trebuie să trăiască. Pe urmă te întrebi cum, pe urmă. Altfel e ca și cum ai pune carul înaintea boilor și-ai vrea totul să meargă bine. N-am nici un fel de legătură de rubedenie cu Tibi, dar nu-l socotesc un păcătos din naștere și nu-l socotesc păcătos chiar de fel. [...] Tibor nu l-a omorît pe Ilie decît cel mult din întîmplare. Tibor era un băiat

frumos și cam nebun, dar nu nebun. Se distra și el. Cine poate să spună că el l-a pus pe popa Dumitru pe cruce? Ilonca? Dar ea e sărită din țîțîni și cine poate să dea doi lei pe vorbele ei? Nu minte ea în ce spune, ea doar umflă tot ce spune că nu mai poți să dai de capăt adevărului sau minciunii."

.....

„Ilonca: Iț̦ic degeaba caută să împace oamenii și lucrurile, ele nu se mai pot împăca, nici oamenii, nici faptele lor. Ce e mort rămîne așa cum este și nici o împăcare nu poate să-i dea o altă înfățișare în afara aceleia pe care a avut-o în viață. Iț̦ic degeaba încearcă să fie acum bun, cu bunătatea nu se mai poate face nimic bun în trecut, nimic orîndui altfel și repara, așa că bunătatea aceasta este o minciună a unui om bun, dar o minciună. Și mă mir de Iț̦ic; doar altădată a încercat să spună ce era mai adevărat despre Tibi, de ce-i este greu acum să spună același lucru, a uitat sau vrea să uite? Și ce rost are dacă el uită, adevărul tot așa rămîne: Tibi a plecat după noi îndurerat poate dar cu gînduri deloc bune. Mi-e greu să vorbesc astfel despre cineva care nu mai este și a fost și fratele meu, însă de m-ar auzi acum că mint ar rîde el de mine: Tibi era un băiat care ținea la gîndurile lui și nu și le schimba așa de ușor. Eu văd în plecarea lui din sat o poveste îngrozitoare: el a vrut să spele rușinea pe care Ilie ni-ar fi făcut-o mie și lui și casei noastre și el, Tibi nu putea să nu încerce în orice chip să-l ajungă și să-l dea de pămînt și să spele astfel răul făcut și să-l facă pulbere chiar pe omul care pentru el era rău de sus pînă jos, sau altfel spus era răul croit așa de părinții lui sau de Dumnezeu sau de dracul".

.....

Începînd să citim *Cei doi din dreptul Țebei*, s-ar putea să fim descumpăniți, pentru că nu luăm cunoștință, ca în cazul altor opere citite de noi, cu ceea ce în mod obișnuit numim povestirea unor evenimente strîns înlănțuite, care decurg, firesc, unele din altele. Opera începe cu relatarea unei scene grotesc-absurde și anume, cu ridicarea din sicriu a unui mort, în timp ce preotul cînta pe nas „zicerea de ducă" (cauza: cărbunii au sărit din cădelniță și l-au ars pe mîini) și cu plecarea lui, de unul singur, spre cimitir, unde „și-a dat pe burtă drumul în groapă", instalîndu-se acolo pe spate, pentru totdeauna. Urmează o convorbire despre adevăr și vis, care începe să ne clarifice, dar partenerii (despre care nu avem nici un fel de informații) sar de la o idee la alta, încît ne vine greu să identificăm firul conducător al discuției. Se rostesc numele unor personaje, alternativ cu relatarea unor crîmpeie de descrieri sau de întîmplări. Sîntem totuși nedumeriți, pentru că nu putem prinde un fir, pe care să se înșiruie o „istorie", povestirea unor evenimente. Ne încearcă imboldul de a închide cartea și a o părăsi. Intuim

totuşi că ne aflăm în faţa unei opere care foloseşte un alt mod de a relata evenimentele, deosebit de acela întîlnit în alte naraţiuni, şi curiozitatea ne îndeamnă la continuarea lecturii. Citim încet, întoarcem înapoi paginile, pentru a relua unele pasaje şi pentru a găsi legătura subterană dintre ele. Începe să devină interesant. Constatăm că nu scriitorul este cel care relatează, ci personajele. Aşadar, este vorba de tehnica *substituţiei narative*, datorită căreia naraţiunea se înfiripă ca o *suită de monologuri*, avînd trăsăturile caracteristice ale unei veritabile dezbateri judiciare. Aşa aflăm că este vorba despre o dramă, trăită, în special, de doi tineri, aparţinînd unor naţionalităţi diferite (Ilie, român — Ilona, unguroaică) şi, în general, de un întreg sat. Întîmplarea este relatată din perspective diferite, ca şi cum ar fi reflectată de mai multe oglinzi paralele. Procedeul este, cum am văzut, acela al alternării monologurilor aparţinînd unor *personaje-martor*. Fiecare personaj aduce o nouă faţetă a cazului şi un alt punct de vedere. Accentul însă nu este pus pe întîmplările, pe faptele în sine, ci pe explicarea, interpretarea dramei celor doi. În ansamblu, opera ia aspectul unei *dezbateri* cu semnificaţii multiple: sociale, morale, religioase, avînd o mare tensiune interioară. Pe nesimţite, devenim şi noi părtaşi la această dezbatere, acceptăm sau nu punctele de vedere ale personajelor-martor, pe măsură ce sînt formulate.

Lectura unei opere precum *Cei doi din dreptul Ţebei* necesită o permanentă vigilenţă reflexivă din partea cititorului. Ceea ce place nu este anecdotica, evenimentele, cu doza lor de neprevăzut, ca în naraţiunile obişnuite, ci ecoul afectiv, reflexiv, moral al acestor evenimente în conştiinţa personajelor şi, mai ales, faptul că cititorul este implicat în dezbaterea lor.

Prin lectură continuă, atentă, beneficiind şi de ajutorul şcolii, cititorul se poate familiariza cu structura operelor epice, cu mutaţiile petrecute în tehnica narativă, *exerciţiile de compunere fiind chemate să aducă o mare contribuţie, în acest sens, constituind mijloace de cristalizare prin limbaj a unor impresii de lectură, a unor atribute ale artei narative moderne.*

3.3.3. *Lectura operelor dramatice*

Să ne referim, şi de data asta, la un exemplu. Selectăm o scenă din *Petru Rareş*, piesă în două părţi, de Horia Lovinescu, inspirată din trecutul zbuciumat al Moldovei.

ANUL 1538. ÎN MUNŢI

I

Intră Rareş. Haine complet sfîşiate, un picior gol, celălalt bolnav, înfăşurat în cîrpe. Bocceaua de cerşetor în spate. De-abia se tîrăşte, dar e în starea de euforie a febrililor. Mersul vrea să fie regal, tonul dezinvolt. Vorbeşte cu personaje închipuite.

Rareş *(cu violenie, întorcîndu-se cînd spre unul, cînd spre altul din personajele imaginare care l înconjoară)*: Maiestăţile-voastre vor desigur să glumească. *(Subtil.)* Sau se prefac doar că glumesc?! Ca un prinţişor umil ce sînt, ce să răspund, rîd şi eu. *(Rîde. Se aud hohote de rîs, mai discrete, mai tari, pe diferite registre.)* Să iertaţi, dar masa e doar o masă simplă, o masă de vînătoare: păstrăvi, căprioară, urs, cocoş sălbatic... Rog pe maiestatea-sa Carol Quintul, împărat al Sfîntului Imperiu, să ocupe locul de cinste. Aici, maiestatea-sa regele Sigismund al Poloniei. Aici, maiestatea-sa regele Ferdinand al Ungariei de Apus, şi aici, maiestatea-sa Ion Zapolia, rege al Ungariei de Răsărit. Servitorul maiestăţii-voastre, aici *(Se aşază, scoate din boccea o rădăcină de arbust şi începe s-o sugă.)* Mie îmi place grozav carnea de căprioară. *(Răspunzînd unei întrebări.)* Da, spuneam că maiestăţile-voastre au dreptate să glumească pe socoteala vorbelor care mi-au ieşit. Nu zic, puţină astrologie am făcut, ştiu că stau sub o stea vînătă, şi mai ştiu şi altele, dar asta-i altă poveste. Însă în ceea ce priveşte alchimia, he-he, toţi alchimiştii pe care-i plătiţi cu bani grei sînt nişte pungaşi care vă duc de nas, iertaţi-mi expresia. Plumbul, se poate preface în aur, asta nu e minciună, *Magnum Opus* există, dar mai întîi trebuie să descoperi piatra filozofală în tine, cum spune Roşca, *(Către unul din interlocutori.)* Cine e Roşca, maiestatea-voastră? Un călugăr, un apucat, un nebun întru Christos. Vreţi să-l cunoaşteţi? *(Strigă imperios.)* Roşca! *(Apoi, dezlănţuit.)* Roşca! *(Pauză.)* Aşa mă lasă singur uneori. Cu toate că ştie că nu mă pot lipsi de el! *(Îşi ia, amărît, capul în mîini. După o clipă, înseninat şi viclean.)* Dar comori e adevărat că am, cum n-a avut nici un prinţ moldovean. Cum le-am adunat, e treaba mea. *(Făcîndu-le semn să se plece spre el, cu glas de taină.)* Averile astea eu le pun la bătaie dacă porniţi împotriva Constantinopolului. Şi dau şi 70 000 de ostaşi. *(Răspunzînd unei acuzaţii.)* N-am vise împărăteşti, maiestatea-voastră, ambiţiile astea-s bune pentru maiestăţile-voastre. Eu... *(Se scarpină, se caută în poalele cămăşii.)* Ăştia-s păduchi călugăreşti. Am dormit o noapte la Bistriţa, în grajd, înainte de a fugi în munţi. *(Confidenţial.)* Ştiţi, Mihu m-a scuipat pe obraz. *(Violent.)* Şi, la urma urmei, ce vă pasă de motivele mele? Parcă eu cred în balivernele cu cruciadele, cu Sfîntu Imperiu şi toate celelalte?! *(Făcînd un gest ca şi cum ar da peste mîna cuiva.)* Zapolia, nu-ţi băga nasul în blidul meu, că eu ţi-am dat Ardealul. E drept că l-am trădat atunci pe fratele Ferdinand *(se închină de fiecare dată cînd rosteşte un nume)*, dar şi regele Sigismund m-a trădat pe mine. Apoi m-a trădat fratele

Zapolia și m-am împăcat cu Ferdinand. Pe urmă m-a trădat Ferdinand și... Ei, ce să-i faci, asta-i comedia pe care trebuie s-o jucăm cu toții. Maiestății-voastre imperiale îi dă mîna să rîdă, noi sîntem niște pitici pe lîngă maiestatea-voastră. Astea-s trădări de prințișori care-și apără pielea și interesele, pe cînd atunci cînd stăpînești o împărăție în care soarele nu apune niciodată, he-he, altul e rostul trădării. Și altul cumpărătorul. Atunci nu mai trădezi un om. Trădezi omul și soarta lui. Ah, mai-marilor lumii, cine-mi sînteți! *(Rîde.)* Știu eu cu cine stă de vorbă noaptea, singur, maiestatea-voastră. *(Amenințîndu-l cu degetul.)* Mare ghiduș e înălțimea-ta. Ai o armată de popi, că de i-ai pune să se țină de mînă, ar înconjura globul, dar cine știu eu vine tiptil înaintea zorilor, cînd asudă pămîntul cu sudori reci și toc, toc, îți bate la fereastră. *(Ridicîndu-se).* Gata, luați-vă tacîmurile și calabalîcul și duceți-vă mai încolo. Vreau să spun ceva numai lui Carol Quintul. *(Se închină repede și scurt de cîteva ori, ca și cum oaspeții ar pleca. Se oprește dintr-o plecăciune.)* Nu, Sigismund, asta nu-i taină pentru urechile tale împăroșate, crai de tobă, rigă de caro! *(Îl împinge spre ieșire și se apropie încet de Carol Quintul, șoptindu-i la ureche, cu o notă de veselie complice.)* Așa-i că am dreptate, așa-i că îți bate la fereastră? Măria-ta, îți spun eu cum să scapi de el, cum să-l învingi: apără pămîntul ăsta vechi de la miază-noapte de Dunăre, că aici e o gură de rai unde se păstrează vie înțelepciunea și știința oamenilor de demult. Dacă dispar ele, Europa rămîne ca o roată fără osie. Asta-i moștenirea pe care trebuie s-o păzească basarabii și mușatinii. Asta-i misiunea și jurămîntul lor. De ce taci? Mă auzi? *(Se aude un rîs. Rareș privește speriat la Carol Quintul.)* Nu rîde! *(Rîsul se amplifică uriaș.)* Cine ești? *(Rareș face cîțiva pași înapoi și, speriat, spune.)* Satana poartă haină de călugăr și coroana împărătească! *(Fuge!)*

Întuneric[48]

Dacă nu sîntem încă familiarizați cu operele dramatice, citim, mai întîi, pentru a „înțelege" textul, pentru a surprinde sensul secvențelor sintactice ale enunțurilor. Cu prilejul acestui prim contact cu textul, constatăm prezența a două planuri ale „discursului": unul care conține relații despre personajul cu care vom face cunoștință (îmbrăcăminte, stare fizică, mers , stare psihică, tonul vorbirii, cu cine vorbește), despre locul unde se petrece scena; celălalt care constă din vorbirea personajului. *Aflăm*, astfel, că un personaj, Rareș, într-o anumită stare fizică și sufletească, vorbește cu alte personaje, închipuite. Întregul text este un *monolog*, dar un monolog aparent. De acest lucru ne dăm seama *reluînd lectura în gînd* și dînd atenție indicațiilor din paranteze. Pînă aici, am procedat ca și cu o operă epică. Însă pentru a putea intui

48. Horia Lovinescu, *Teatru*, E.P.L., 1967, 486—489.

imaginea artistică de ansamblu a scenei, trebuie să punem în valoare particularitățile dramatice ale modului de a relata, folosit într-o piesă de teatru. De aceea, e necesar să punem la contribuție întreaga noastră capacitate de a *imagina*, de a *reprezenta* (plecînd de la indicațiile sumare ale autorului) toate elementele particulare (legate de loc, timp, mișcare, gesturi, tonul vorbirii), care duc la imaginea de ansamblu.

Prin intermediul unei a treia lecturi, de astă dată o lectură sonoră, încercăm să vedem, *cu ochii imaginației*, scena, așa cum am vedea-o la teatru, să auzim replicile. Nu trebuie să uităm că piesa de teatru este o operă literară scrisă cu scopul de a fi reprezentată, interpretată, în cadrul unui *spectacol teatral*. De aici decurge specificul lecturii unei opere dramatice, care constă, în esență, în aceea că interpretul (actorul, scenograful, regizorul etc.) este însuși cititorul. Semnul (cuvîntul) nu-și dobîndește întregul său spectru semantic decît rostit. Deci cititorul trebuie să *interpreteze* „pentru a putea obține trecerea cuvintelor de la existența abstractă a semnului scris la existența concretă a cuvîntului rostit."[49]

Citind cu voce tare (sau șoptit), sesizăm varietatea nuanțelor afective și de gîndire ale replicii lui Rareș, cum spuneam, un monolog aparent, de fapt un autentic dialog, în care prezente sonor sînt numai replicile numitului personaj, replicile celorlalte personaje fiind în subtext, mai bine spus, fiind sugerate cititorului de indicațiile parantetice referitoare la mișcarea, privirea, gesturile personajului prezent. Aceste indicații, deși puține, sînt de mare ajutor cititorului, ele făcînd parte din codul specific al limbajului operei dramatice, sînt, folosind o expresie a lui Dámaso Alonso, „semnificanți parțiali"[50], adică elemente particulare ale „semnificantului". Indicații precum: „cu viclenie", „subtil"; „rîde"; „se așază, scoate din boccea o rădăcină de arbust și începe s-o sugă"; „răspunzînd unei întrebări"; „strigă imperios"; „își ia, amărît, capul în mîini"; „confidențial"; „violent" etc., din textul nostru, sînt elemente specifice codului (limbajului) dramaturgic, care ajută la descifrarea semnificațiilor acestui tip de mesaj artistic. Mișcarea, privirea, mimica, gesturile personajului, imaginate sau reprezentate de cititor cu ajutorul indicațiilor citate, îndeplinesc funcția de „semnificanți parțiali", semnificantul principal fiind vorbirea propriu-zisă a persona-

49. M. Dufrenne, *op. cit.*, vol. I, p. 106—107.
50. *Poezie spaniolă*, p. 497: „În semnificant există alte elemente, pe care noi le numim tot semnificanți parțiali (în care ascultătorul vede reflectîndu-se atitudinea specială a vorbitorului față de „lucru", adică nuanțarea afectivă a „reprezentării" lucrului. Dintre aceste elemente, unele sînt prezente în orice elocuțiune (ca „intonația", „intensitatea" etc.), iar altele se prezintă în mod sporadic ca modificare a tonului sau a intensității unui cuvînt sau ale unei părți dintr-un cuvînt, deformări articulatorii (germinație anormală a unor consoane, închidere sau deschidere anormală a vocalelor etc.). Aceste elemente sînt totdeauna motivate."

jului. Intonația cuvintelor în lectură, conformă cu indicațiile din paranteze, este în măsură să exprime mișcarea tensională din conștiința lui Rareș, ca în replicile: „*(Strigă imperios.)* Roșca! *(Apoi, deznădăjduit).* Roșca!" sau *(Violent.)* Și, la urma urmei, ce vă pasă de motivele mele? Parcă eu cred în balivernele cu cruciadele, cu Sfîntu Imperiu și toate celelalte?!" Pentru intuirea nuanțelor afective, volitive, reflexive din aceste enunțuri, trebuie să găsim tonul potrivit pentru a rosti imperios, apoi deznădăjduit același cuvînt (Roșca!), în fine, *violent*, pentru pronunțarea celeilalte replici.

Dacă punem la contribuție puterea noastră de închipuire, plecînd de la cele indicate în paranteze sau de la sensul enunțurilor lui Rareș, nu ne mai aflăm în fața unui singur personaj, cum am putea avea impresia la o lectură superficială[51], ci scena ne apare, imaginativ, populată de cinci personaje: Rareș și capetele încoronate cu care dialoghează, în starea de euforie febrilă: Carol Quintul, Sigismund, Ferdinand, Zapolia. Acestea sînt invitate de Rareș la o masă, unde li se servește, fictiv, un meniu simplu, vînătoresc: păstrăvi, căprioară, urs, cocoș sălbatic. Numai încercînd să ne reprezentăm mișcările, privirile, gesturile lui Rareș, în conformitate cu indicația: *(Se așază, scoate din bocceea o rădăcină de arbust și începe s-o sugă.)* și cu replica: „Mie îmi place grozav carnea de căprioară" ne putem imagina privirile, mimica, gesturile „distinșilor" oaspeți, ca reacție la jocul de scenă și replica lui Rareș. Implicit, sesizăm și *sensul conotativ* al jocului lui Rareș, acela al unei farse grotești, presărate cu aluzii transparente, ironii și sarcasm, la adresa politicii duplicitare, imperialiste a marilor puteri, cu care Moldova se învecina. Întregul joc de scenă al lui Rareș este astfel conceput încît să sugereze disprețul față de tendințele expansioniste ale unor state din vremea sa („Ah, mai-marilor lumii, cine-mi sînteți! *(Rîde.)*" sau: „Satana poartă haină de călugăr și coroană împărătească!" *(Fuge.)*

Pentru ca cititorul să vadă aievea piesa pe care o citește, e nevoie să meargă măcar din cînd în cînd la teatru. Vizionarea spectacolelor de teatru contribuie în mare măsură la formarea noastră ca cititori de literatură dramaturgică. Spectacolul teatral este *interpretarea* unei opere dramatice, cu mijloace specifice: jocul actorului, decor, lumină, muzică, dans. Plecînd de la textul dramatic, spectacolul teatral devine o operă independentă, teatrul fiind o sinteză a artelor. Frecventarea teatrului ne familiarizează cu rostul mișcării în scenă (intrările și ieșirile actorilor, cu deplasările lor); ne învață să fim atenți la atitudinea pe care actorii o au în raport cu ce spun, la expresia fizionomiei pe care cuvintele lor

51. Metoda lecturii rapide este cu totul inoperantă în cazul lecturii operelor literare.

permit să ți-o imaginezi; ne dezvoltă simțul plasticului, pentru că ne pune în situația de a observa cadrul în care se desfășoară acțiunea (peisaj natural, decor interior etc.), legătura dintre decor și ceea ce se petrece pe scenă; ne cultivă receptivitatea sincretică, oferindu-ne prilejul de a fi în fața unui limbaj artistic original, în care se împletesc modalități de expresie aparținînd diverselor arte (literatură, arhitectură, pictură, muzică, coregrafie) și care solicită, în procesul receptării, toate simțurile noastre. Iată de ce un cititor care frecventează teatrul poate avea o mai mare receptivitate față de o piesă de teatru, atunci cînd *o citește*. Experiența de spectator îl ajută să-și *reprezinte*, imaginativ, opera dramatică. Pentru un asemenea cititor, precizări precum cele de la începutul tabloului citat, referitoare la înfățișarea generală a lui Rareș, nu sînt text scris cu litere mărunte, deci care poate fi neglijat, ci elemente semnificante ale limbajului operei dramatice, care îl invită la *reprezentare*, la *vizualizarea* personajului, la procesul transpoziției cuvintelor din registrul abstract în acela al existenței imaginii concrete. Citind, el *vede* pe Rareș în haine sfîșiate, cu un picior gol, iar cu celălalt înfășurat în cîrpe, cu o boccea de cerșetor în spate; de-abia se tîrăște, dar vrea ca mersul să-i fie regal, iar tonul vorbirii dezinvolt.

Spectatorul de teatru este familiarizat, în general, și cu anumite procedee de tehnică, specific-teatrale, cum sînt, de pildă, *aparteurile* (replici spuse aparte cuiva, cuvinte spuse de un personaj ca pentru sine), *efectele sonore* (sunete amplificate sau surdinizate, realizate cu ajutorul unor instalații tehnice speciale), *efectele luminoase* ș.a. Cunoscînd rolul unor asemenea procedee în sugerarea imaginii scenice, cititorul cu experiență de spectator va putea imagina și trăi dimensiunile impresionante ale secvenței finale a dialogului lui Rareș cu Carol Quintul:

„*(...se apropie încet de Carol Quintul, șoptindu-i la ureche, cu o notă de veselie complice.)* Așa-i că am dreptate, așa-i că îți bate la fereastră? Măria-ta, îți spun eu cum să scapi de el, cum să-l învingi: apără pămîntul ăsta vechi de la miază-noapte de Dunăre, că aici e o gură de rai unde se păstrează vie înțelepciunea și știința oamenilor de demult. Dacă dispar ele, Europa rămîne ca o roată fără osie. Asta-i moștenirea pe care trebuie s-o păzească basarabii și mușatinii. Asta-i misiunea și jurămîntul lor. De ce taci? Mă auzi? *(Se aude un rîs. Rareș privește speriat la Carol Quintul.)* Nu rîde! *(Rîsul se amplifică uriaș.)* Cine ești? *(Rareș face cîțiva pași înapoi și, speriat, spune.)* Satana poartă haină de călugăr și coroană împărătească! *(Fuge),*

Întuneric"

Emoția artistică, intensa ei trăire în procesul lecturii operei dramatice sînt posibile numai în măsura în care cititorul este capabil de *repre-*

zentare, plecînd de la elementele semnificante ale limbajului dramaturgiei.

*

Ca și în cazul lecturii textelor științifice, impresiile, observațiile provocate de contactul intim cu operele literar-artistice, prin lectură individualizată, pot fi consemnate pe *fișe* de diferite tipuri, care, ulterior, vor putea fi utilizate în procesul elaborării unor compoziții.

3.4. Relația lectură-exprimare, în context didactic

Lectura, ca și observația mediului înconjurător, înseamnă cunoaștere. În procesul lecturii, ca și în procesul observației mediului ambiant, cunoașterea se fixează în cuvinte, sintagme, propoziții și fraze, cu alte cuvinte, în expresie verbală. Așadar, *a învăța să observi, să citești și să scrii înseamnă a învăța să cunoști, să te autocunoști și să te exprimi.*

Învățarea cititului merge mînă în mînă cu învățarea scrisului. Complexitatea procesului este evidentă. Drumul însușirii citit-scrisului este sintetic și asociativ, mergînd de la *foneme* la *silabe*, de la silabe la *cuvinte*, de la cuvinte la *propoziții*, apoi la *text*.

În legătură cu întrebarea ce fel de limbă scrisă trebuie să-și însușească elevii, sînt diferite opinii. Dintre cele emise mai recent, selectăm considerațiile cercetătoarei Hélène Romian, pe care le considerăm interesante și rezonabile[53]. După opinia sa, școala tradițională pune elevii în situația de eșec, prin tendința de a privilegia *funcția referențială* a limbajului, prin cultivarea limbajului conceptualizării intelectuale, adică a acelui limbaj pe care copiii din mediile sociale populare nu au ocazia să-l folosească în mediul lor ambiant. Nici tendința care favorizează *funcția expresivă* a limbajului (Freinet), adică expresia afectivă a impulsurilor individuale, considerate ca dinamism spontan, nu este lipsită de riscuri. Pericolul de care este pîndită această tendință constă în închiderea exprimării elevilor în cadrul limbii mediului lor, pe care o folosesc în mod spontan. Alături de Hélène Romian, credem că o democratizare efectivă a învățării limbii materne trebuie să treacă la cultivarea diverselor funcții ale limbajului (referențiale, expresive, poetice etc.), prin sprijinirea pe experiența elevilor și stimularea lor de a citi și scrie potrivit situației în care se află, intențiilor personale, temei tratate. Nu trebuie uitat că limbajul poate fi, în același timp, mijloc de comunicare

53. Hélène Romian, *Apprendre à lire/écrire? Pourquoi? Pour quoi faire*, în vol. „Pour une autre pédagogie de la lecture," p. 21—25.

socială, suport și expresie a gîndirii, obiect de studiu științific. Elevii nu trebuie învățați să scrie texte așa-zis „frumoase", ci texte funcționale, care să-i exprime, respectînd unele principii fundamentale.

A citi înseamnă a construi pentru sine o semnificație, parcurgînd un text, cum am putut constata, ocupîndu-ne de tehnica lecturii operelor științifice și beletristice. *A scrie* (a compune) presupune, printre altele, *asimilarea de lecturi anterioare.*

Lecturile, ca și *contemplarea vie* a mediului înconjurător, constituie surse inepuizabile de cunoștințe, adică *esența* comunicării orale și scrise dintre oameni. Lectura unei cărți oferă minunatul prilej de verificare a propriei gîndiri, simțiri și imaginații, ocazia plăcută de cultivare a propriei exprimări. În context didactic, lectura cărților poate fi punctul de plecare pentru o variată gamă de exerciții pregătitoare, în vederea introducerii elevilor în tehnica exprimării scrise. Consemnăm, în rîndurile următoare, cîteva din cele mai folositoare exerciții în această privință, care, alături de cele prezentate (fișa bibliografică, fișele de lectură, planul simplu, planul dezvoltat, rezumatul, conspectul) alcătuiesc un instrumentar didactic eficient, la îndemîna tuturor celor preocupați de însușirea de către copii a deprinderii exprimării orale și scrise, începînd cu perioada preșcolară și continuînd cu celelalte trepte ale învățămîntului.

• *Jocuri orale cu sunete*

Exercițiul acesta constituie o transpoziție practică a unuia din factorii importanți ai reușitei în munca de formare a deprinderilor copiilor de a se exprima (oral și scris) și anume, *disponibilitatea lor ludică.* Exercițiul se recomandă a fi folosit în activitățile cu preșcolarii și școlarii mici, care manifestă o deosebită atracție pentru modalitățile didactice divertisment. Literatura de specialitate pe această temă[54] oferă interesante sugestii privind folosirea *jocurilor*, în procesul dezvoltării vorbirii copiilor. Iată un exemplu de *joc oral de sunete*, extras din lucrarea *Pour une autre pédagogie de la lecture.*

Se discută liber cu copiii despre vînt.

— Ce face vîntul?
— Cîntă
— Cînd vîntul cîntă, ce fac frunzele?
— Cîntă și ele
— Și apoi...?

54. A se vedea volumul colectiv, *Pour une autre pédagogie de la lecture*, pe care l-am mai citat, p. 103—120.

Pornind de la cuvîntul *cîntă* (fr. *chante*, cu o sonoritate specifică, melodioasă), se compune, în colectiv, o poezie, a cărei muzicalitate se întemeiază pe reluarea sonorității specifice a cuvîntului de bază:

„Quand le vent chante
les feuilles se balancent
et chantent avec le vent.
Quand le vent chante
les feuilles se balancent
et dansent avec le vent."[55]

• *Jocuri orale cu cuvinte*

Exercițiul poate căpăta diferite variante:
— transformarea cuvintelor;
— inventarea de nume de plante, animale fantastice;
— combinarea arbitrară a cuvintelor (știucă-caras-lin = știucaralin);
— rimarea fără sens (ac- tac- pac- fac; Nic - pic - zic);
— trouvailles-uri caraghioase, absurde;
— rime distractive;
— inventarea unor istorioare amuzante (plecînd de la cîteva cuvinte din dicționar, care au în structura lor, de exemplu, o anumită vocală).

Un exemplu ingenios întîlnim în volumul deja citat. Îl reproducem.

Se pleacă de la trei cuvinte cu sunetul *a* și se combină în diferite feluri, obținîndu-se, de fiecare dată, cîte un nou cuvînt. Apoi, se inventează, cu cuvintele obținute, o istorioară-amuzament.

Chat rat plat	charapla	(char à plat)
rat plat chat	raplacha	(le rat placha)
chat plat rat	chaplara	(le chat plara)
rat chat plat	raplacha	
plat chat rat	plachara	
plat rat chat	plaracha	

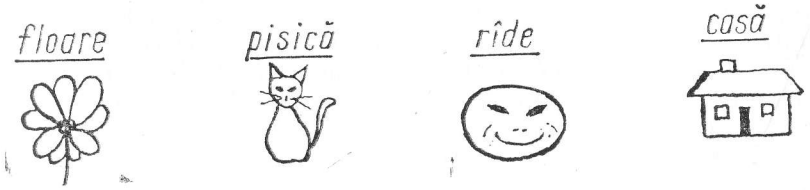
istorioară-amuzament

le chat rapla
à plachara
le rat placha
et le rat chapla
à plachara
sou char à plat

55. Sublinierile din citat ne aparțin.

• *Exercițiul-joc de scriere*

Poate fi practicat în activitățile cu preșcolarii. Aceștia „citesc" povestirile destinate lor prin intermediul desenelor, ilustrațiilor. Dar cum pot ei să-și „scrie" povestirile? Necunoscînd literele, ei desenează. De exemplu:



Desenul, combinațiile de desen alcătuiesc sistemul infantil de scriere. Jucîndu-se, copiii folosesc cu plăcere acest sistem, fixîndu-și, în limbajul lor, cuvinte sau dînd expresie unor situații, întîmplări trăite, văzute și auzite.

Folosirea eficientă a exercițiilor care solicită disponibilitățile ludice ale copiilor, indiferent de variantele îmbrățișate, impun, ca o condiție indispensabilă, crearea unui climat favorabil manifestării liber-creatoare a școlarilor. Un asemenea climat depinde, în mare măsură, de atitudinea deschisă a educatorului, în relațiile cu copiii. El trebuie să manifeste receptivitate amabilă față de ceea ce elevii inventează, desenează, povestesc, să-i asculte cu atenție, să folosească, ingenios, înclinația spre *vorbărie* a unora, să încurajeze pe cei tăcuți sau reținuți, să le trezească plăcerea de a fi ascultați. Pentru aceasta, se impune ca el să sporească ocaziile pentru a se întreține liber cu elevii și să evite, pe cît e cu putință, întreținerea pe teme impuse.

• *Formularea de propoziții după întrebări privitoare la opere citite*

Lecturile elevilor pot constitui surse bogate ale unor convorbiri libere între educatori și elevi, cît și între elevi, în cadrul cărora ei își cristalizează, *în construcții sintactice simple*, emoțiile , ideile, pe scurt, reacțiile de lectură. Elevii trebuie însă obișnuiți să-și pună, reciproc, întrebări, pentru ca răspunsurile să vină ușor, simplu și precis. Întîmplările, locurile, personajele din operele citite pot fi obiectul unor întrebări, ale căror răspunsuri pot îmbrăca forma orală sau scrisă. Scopul formativ al unui asemenea exercițiu constă în deprinderea elevilor de a conversa despre lecturile lor, în faptul că-i ajută să-și precizeze poziția personală față de ceea ce au citit, mai precis, în faptul că-i pune în situația de a-și cristaliza, prin expresie (cuvînt, combinații de cuvinte, propoziții), ideile, reacțiile despre cele citite.

• *Povestirea unei opere citite, după întrebări sau plan*

Tehnica utilizării acestui exercițiu de cultivare a exprimării orale și scrise a elevilor constă în *formularea unor întrebări* privind desfășurarea evenimentelor dintr-o operă epică (narațiune) sau a unui *plan*, care sintetizează momentele esențiale ale „istoriei" narate și, apoi, în antrenarea elevilor în operația de *povestire* (reproducere personală, relatare proprie a firului acțiunii). Întrebările sau planul pot fi formulate de învățător (profesor) sau de elevii înșiși, în cadrul unei convorbiri dirijate. În relatarea lor, elevii trebuie îndrumați să utilizeze, în construcții sintactice proprii, cuvinte și expresii aparținînd limbajului autorilor respectivi, exercițiul contribuind, astfel, la îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului școlarilor, la cultivarea exprimării lor. Relatarea unei acțiuni după întrebări sau plan este un exercițiu care dezvoltă atît *spiritul de observație*, *atenția*, cît și *deprinderea de a expune faptele și întîmplările în ordinea lor temporal-cauzală*, aspect important al unei compoziții libere narative, clasic structurate.

• *Dialogul liber despre situații, întîmplări, personaje din operele citite*

Este vorba despre ceea ce Gillbert Leroy *(Le dialogue en éducation)* numește „dialog autentic", ca metodă modernă, activizantă, de instrucție și educație. Specificul acestei forme libere de a conversa despre operele citite constă în aceea că cere factorilor antrenați în dialog (învățător-elevi) să-și exprime opiniile *sincer*, *deschis*, fără nici un fel de inhibiții. *Dialogul liber* despre lecturile elevilor contribuie, într-o măsură considerabilă, la *conștientizarea intuițiilor* la care ajunge cititorul, pe parcursul a ceea ce am numit „lectură ingenuă" sau „sensibilizatoare", cu alte cuvinte, are un rol deosebit în conștientizarea *trăirii* universului sensibil al operei, prin solicitarea capacității reflexive, a culturii și experienței de viață a elevilor. Prin antrenarea frecventă a școlarilor în asemenea exerciții de convorbire liberă despre cărțile citite, ei se antrenează în vederea formulării de mesaje (compoziții) critice elementare (caracterizări de personaje, comentarii stilistice, recenzii etc.) privind lecturile lor.

Iată un posibil dialog liber, pornind de la cuvinte și expresii din poezia *Ce te legeni...* de Mihai Eminescu, la clasa a IV-a.

— V-a plăcut poezia?
— Da.
— Foarte mult.
— Mi-au plăcut unele cuvinte.
— Ce anume v-a emoționat?
— Cum se leagănă codrul.

— Dar de ce?
— Am văzut copaci care se leagănă.
— Ce înseamnă „a se legăna"?
— Cînd copacii se îndoaie într-o parte și în alta.
— De ce se leagănă copacii?
— Pentru că îi bate vîntul.
— Și de ce vă place cînd se leagănă copacii?
— Pentru că frunzele lor foșnesc, parcă ar vorbi.
— Pentru că vîntul cîntă din frunzele lor.
— Pentru că se mișcă în toate părțile, parcă ar fi oameni.
— Unul dintre voi a spus că frunzele „parcă ar vorbi". Oare ce spun ele?
— Spun păsărelelor că vine ploaia și că trebuie să se adăpostească.
— Se sfătuiesc cum să lupte cu vîntul.
— Spun că sînt îngrijorate.
etc.

• *Povestirea unor întîmplări trăite, prin analogie cu cele citite*

Plecînd de la scene, întîmplări, evenimente, întîlnite în operele citite, elevii pot fi antrenați în povestirea orală sau scrisă a unor întîmplări trăite sau văzute de ei. Tehnica aplicării acestui exercițiu constă în efectuarea următoarelor operații: *întocmirea unui plan simplu*, care să conțină principalele momente ale desfășurării faptelor și *povestirea propriu-zisă*, nararea întîmplărilor, care poate folosi cuvinte și expresii împrumutate din operele citite. De exemplu, prin analogie cu scena „la cireșe" din *„Amintiri din copilărie"*, de Ion Creangă, poate fi povestită (oral sau în scris) o scenă trăită sau văzută, cu titlul *O întîmplare tristă*. O asemenea povestire poate fi structurată, pe baza următorului plan:

a. Timpul și locul în care are loc întîmplarea.
b. Persoana sau persoanele despre care e vorba.
c. Întîmplarea:
— punctul de plecare (faptul care a determinat-o);
— desfășurarea;
— sfîrșitul.
d. Urmările întîmplării.

Exercițiul urmărește să pregătească elevii pentru elaborarea de compoziții libere creatoare de tip narativ.

• *Lectura pe roluri*

Constituie un bun (totodată și plăcut) exercițiu de familiarizare a elevilor cu *dialogul*, ca mod de relatare și, în același timp, cu una din caracteristicile de bază ale operelor literare dramatice. Este un exercițiu cu funcționalitate multiplă. El introduce elevii în tehnica lecturii

operelor dramatice, dar îi pregătește și pentru elaborarea de compoziții în care vor trebui să utilizeze dialogul. Tehnica lecturii pe roluri este identică, de fapt, cu tehnica lecturii expresive, despre care s-a scris suficient.* Condiția principală a unei bune lecturi pe roluri este transpunerea cititorilor în situația, modul de a gîndi și simți, caracterele personajelor, pentru a exprima toate acestea prin *accente*, *pauze* (gramaticale, logice, psihologice), *ton*, *ritm*, *debitul* lecturii replicilor, cît și prin *mimică* și *gesturi*. Inducerea și trăirea, în cadrul lecturii pe roluri, a universului afectiv-intelectiv al personajelor interpretate este un interesant și eficient procedeu de familiarizare a elevilor cu dialectica sufletului omenesc, aspect imporant al procesului de creație a compozițiilor cu structură artistică, în care ei pot și trebuie să fie antrenați.

• *Transformarea textului dialogat în text nedialogat*

Exercițiul constă în trecerea de la *stilul direct* la *stilul indirect*, pe parcursul relatării, și se bazează pe cunoștințele elevilor de sintaxă a frazei (subordonate necircumstanțiale și circumstanțiale). Această operație de modificare a structurii discursului presupune următoarele elemente de tehnică a exprimării: transformarea propoziției independente în propoziție subordonată (Profesorul ne spunea mereu: *Citiți*, întotdeauna, incorect replicile personajelor/ / Profesorul ne spunea mereu *că citim*, întotdeauna, incorect...); introducerea elementului relațional subordonator *că*, schimbarea persoanei a II-a și a persoanei I cu persoana a III-a a pronumelor (personale, reflexive, posesive), a verbelor; înlocuirea imperativelor cu conjunctivul (El spuse: *Du*-te mai repede/ / El spuse *să se ducă* mai repede); vocativele se omit, în cazul în care colocutorul este precizat în enunțul transformat (— Vezi, mamă, dacă mănîncă băiatul, zice mama către bunica/ / Mama zice către bunica să vadă dacă băiatul mănîncă), se păstrează în vorbirea indirectă, numai dacă subliniază o atitudine a povestitorului sau a unui personaj (Tata întreabă: Te mai plictiseşti, *fecioraşule?*/ / Tata îl întreabă *pe fecioraş* dacă se mai plictisește); modificarea, după caz, a deicticelor (pronume și adverbe demonstrative), de pildă, trecerea de la formele de apropiere la cele de depărtare (El spuse: Ioane, du-te de *aici!*/ / El spuse lui Ion să se ducă de *acolo*.)

Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers, pornind de la fragmente caracteristice din opere literare, prilejuiește, de fiecare dată, elevilor cunoașterea mecanismelor intime ale funcționării textului beletristic, pune elevii în situația de a exersa, pe bază de modele, tehnica alternării planurilor stilistice în relatare, formîndu-i, astfel, în

* A se vedea, printre altele, Constantin Parfene, *Literatura în școală*, E.D.P., 1977, p. 166—169.

perspectiva elaborării de texte (compoziții) originale, în care vor trebui să utilizeze, alternativ, în funcție de cerințele organice ale relatării, diversele modalități de expunere (narațiune, descriere, dialog).

• *Memorizarea*

În context didactic, memorizarea este unul din exercițiile obișnuite, frecvent folosite, în cadrul studierii diferitelor discipline. Uneori, exercițiul este utilizat însă abuziv și atunci, se înțelege de la sine, funcționalitatea lui este nulă. Care trebuie să fie relația adecvată dintre lectură și memorizare? Lectura oferă cititorului texte memorabile, adică exemplare, din diferite puncte de vedere. Cititorul poate fi încîntat de lapidaritatea exprimării unui adevăr general-uman, de plasticitatea descrierii unui colț din natură sau a unui mediu social, de muzicalitatea unor versuri sau pasaje în proză, de ritmul strîns al povestirii unor evenimente palpitante, de coerența și logica unei demonstrații, a unei argumentații etc. În asemenea cazuri, el își extrage pe fișe fragmentele respective, iar atunci cînd fragmentele sau operele — cum sînt, de exemplu, poeziile — îi sînt cu deosebire dragi (pentru că îi trezesc emoții autentice) sau îi sînt indispensabile ca informație de cultură generală, le memorează.

Ce legătură poate fi între memorizarea de fragmente sau opere întregi și tehnica elaborării compozițiilor? Prin memorare, informațiile astfel reținute sînt permanent la dispoziția noastră, putîndu-le folosi în orice context ar avea loc comunicarea, fie ea orală, fie scrisă. Elaborarea propriu-zisă a unei compoziții presupune punerea în stare de alertă spirituală a tuturor laturilor conștiinței noastre, stare în care sînt posibile cele mai neprevăzute asociații, activizarea unor trăiri, date, fapte, observații, evenimente, adevăruri, cuvinte și expresii, rămase, pînă nu demult, în stadiul unei existențe latente. Așadar memoria este depozitara cunoștințelor noastre, a experienței noastre de viață, un depozit fără de care nu am putea închega o comunicare despre ceea ce am văzut, am auzit sau am citit. În afara acestui aspect, memorizarea *conștientă* (nu mecanică) ne introduce în așa-zisele „taine" ale „producerii" textelor, în felul specific, particular, mai precis, individual de a construi semnificația, prin folosirea limbii de către scriitori (cuvîntul avînd, aici, înțelesul de autori de texte, opere științifice, beletristice etc.). Familiarizîndu-ne, prin memorizarea de texte exemplare, cu diverse modalități de a realiza interrelațiile contextuale ale unei comunicări scrise, deprindem noi înșine tehnica elaborării textelor.

• *Copierea unor fragmente din operele citite*

Este un exercițiu elementar, mai puțin folosit în ultima vreme — și pe nedrept —, prin care se urmărește, îndeosebi, formarea deprinde-

rilor ortografice. Ce legătură are însă un asemenea exercițiu cu însușirea tehnicii compoziției? Contrar aparențelor, copierea poate servi atît la însușirea scrierii corecte a unor forme, prin asocierea văzului cu memoria motrică, precum și la căpătarea unor abilități privind „construcția" propozițiilor și a frazelor, la însușirea tehnicii punerii în pagină a unui text. La toate acestea se ajunge însă nu prin copiere mecanică, ci prin *transcrierea conștientă*.

• *Alcătuirea de texte scurte pe baza unor „cuvinte-cheie" din lecturi efectuate*

Textele în general, dar mai ales cele literar-artistice se construiesc pe baza unor cuvinte a căror sferă de înțeles îmbrățișează problematica esențială abordată, incluzînd, în cîmpul lor semantic, sensul altor cuvinte. Sînt așa-numitele *cuvinte-cheie* sau *cuvinte-pivot*, care poartă încărcătura informațională (emotiv-reflexivă) maximă a unui text. Plecînd de la asemenea cuvinte, întîlnite într-o operă, elevii pot fi antrenați în elaborarea unor scurte texte originale, invocînd cultura lor generală, impresiile de lectură, experiența proprie. Exercițiul se aseamănă, oarecum, cu ceea ce unii pedagogi numesc „le papiere-pioche" (Simone Bringuier)*, procedeu care permite școlarilor să se desprindă de realitate, de cărțile citite. Procedeul menționat constă în citirea, mai întîi, a unor povești, povestiri etc. în fața elevilor, apoi în scrierea cîtorva cuvinte, fiecare pe cîte un bilețel. Bilețelele cu cuvinte se repartizează în două plicuri (A și B). Fiecare școlar trage cîte un bilețel din plicul A și unul din plicul B. Desfăcînd bilețelele, el se află în fața unor cuvinte, care pot constitui tema sau titlul unui virtual text.

Exercițiul se poate folosi în mai multe variante. Elevii pot porni de la *cuvinte izolate*, de la *cuvinte date* și *titlu dat*, de la cuvinte organizate în unități sintactice, care alcătuiesc un *început dat*. Iată cîte un exemplu, pentru fiecare din variantele menționate.

a. Alcătuiți un scurt text, pornind de la cuvintele: *codru*, *vînt*, *a legăna*, *vreme* (întîlnite în poezia *Ce te legeni...* de M. Eminescu)

b. Compuneți un text cu titlul *Toamna*, plecînd de la cuvintele: *codru*, *vînt*, *a legăna*, *vreme*.

c. Întocmiți un text, pornind de la următorul început:

Semnele toamnei se simt în jur. Zilele se micșorează, soarele se ascunde tot mai des după nori. Frunze ruginii...

• *Formularea impresiilor de lectură în scurte texte*

O singură expresie, un vers, o replică a unui personaj, o scenă, comportamentul unui personaj într-o anumită situație, o afirmație,

* În *Pour une autre pédagogie de la lecture*, p. 121—122.

modul în care este exteriorizată o atitudine, un sentiment, pot constitui puncte de plecare pentru construirea de texte, în care cititorul școlar să-și formuleze opiniile, impresiile de lectură. Elevii trebuie îndrumați ca, pornind de la un anume element al operei citite, să-l privească în lumina a ceea ce știe el despre lume și viață și să-și exprime sincer ceea ce simte și gîndește în legătură cu acesta. Exercițiul în discuție este un bun mijloc de pregătire, în vederea trecerii la compunerea de texte mai pretențioase, a unor compoziții tip comentariu literar, științific, politic, etic, sportiv etc., analiză literară, eseu.

Iată un text scurt, în care un elev din clasa a V-a își exprimă impresiile de lectură, pe marginea alineatului din povestirea *Domnu' Trandafir*, unde Mihail Sadoveanu evocă zilele în care, copil fiind, se scălda, cum spune scriitorul, „cu *dracii* de sama mea".

> Mi-au plăcut multe părți din Domnu' Trandafir. Dar mai mult mi-au plăcut rîndurile în care autorul își amintește de petrecerile de la scăldat. Tocmai așa ne scăldăm și noi, acuma. Facem larmă mare. Am văzut de atîtea ori și eu curcubeul prin pînza de stropi. E tare bine cînd stai la soare și te încălzești, după ce ieși din apă dîrdîind.

• *Caracterizarea personajelor*

Exercițiul cere elevilor să formuleze observațiile și aprecierile lor despre personajele întîlnite în operele citite, în construcții simple. Pentru orientarea lor, se recomandă să se indice un plan sumar, care ar putea cuprinde următoarele puncte: a. opera în care a întîlnit personajul; b. locul personajului în ansamblul operei; c. trăsăturile fizice și sufletești; d. fapte, vorbe reprezentative; e. impresiile lăsate cititorului. Antrenarea sistematică a elevilor în realizarea de *crochiuri caracterizante* ale personajelor literare contribuie, efectiv, la dezvoltarea deprinderilor de a compune comentarii literare mai ample și analize literare.

Dăm cîteva exemple de caracterizări, spicuite din caietele de exerciții ale unor elevi.

ALBĂ CA ZĂPADA

> Cînd vreau să mă gîndesc la ceva frumos, mă gîndesc la Albă ca Zăpada, din cunoscuta poveste.
>
> Este frumoasă ca și numele ei, bună la suflet și miloasă cu necăjiții. E subțirică și înaltă ca o lumînare, are buzele roșii ca o cireașă, părul ca lemnul de abanos, iar fața e albă ca fulgul de nea. Cu hărnicia și modestia ei a vrăjit un palat.
>
> Mi-ar place să fiu ca ea, bună și serviabilă cu toată lumea. (E.M., cls. a IV-a, Comănești.)

IONEL

Este un personaj copil din *Vizită*, una dintre cele mai valoroase schițe ale marelui nostru dramaturg, I.L. Caragiale.

Ionel e personajul în jurul căruia se învîrt toți, fiul unic al unei familii bogate. Este un „strengar" deștept, mai mult obraznic decît neastîmpărat. Este nepoliticos cu musafirul, nu știe să aprecieze darul primit.

Ionel reprezintă de fapt o întreagă categorie de copii prost crescuți.

(B.C., cls. a V-a, Șc. generală nr. 19, Bacău.)

O variantă a crochiului caracterizant, privind personaje din opere literare, care poate fi abordată, ca exercițiu pregătitor de compoziție, este și ceea ce am putea numi *caracterizarea prin refracție* sau caracterizarea indirectă, pusă pe seama unui personaj intermediar. Pornind de la povești și povestiri despre animale, elevii pot fi puși în situația de a se transpune în condițiile de viață ale animalelor cunoscute și a-și imagina ce gîndesc acestea despre stăpînii lor. Exercițiul solicită atît cunoștințe și impresii acumulate prin lectură, cît și observații sedimentate prin intuirea mediului înconjurător (natural și social). Exemplul care urmează conține o caracterizare făcută cu umor, privind un personaj real, un elev, folosind ca modalitate literară personificarea. Caracterizarea este făcută de un personaj imaginar. O pisică vorbește despre stăpînul ei.

STĂPÎNUL MEU

— Miau! Eu sînt pisica Pix și vreau să-mi descriu stăpînul. El este bun și rău. Bun, cînd îmi dă de mîncare; rău, cînd mă bate. Nu este prea jucăuș. Trebuie să fac tumbe cu un picior de găină sau cu un ghem în gură, ca să se joace cu mine.

Cred că este cam slab la învățătură, pentru că se uită „ca mîța în calendar", deci ca mine, prin cărți. Am sărit, odată, pe masa lui să văd ce note are, dar m-a alungat, spunînd supărat „cît!"

Miau! Stăpînul meu e un dezordonat. Cînd nu-și găsește ciorapii, dă vina pe mine, cică eu i-aș fi ascuns. Pe covoare merge încălțat, miau! miau! Cîteodată, mă strînge de coadă și, ca să nu audă vecinii cum mă jeluiesc, îmi astupă botul cu palma. Miau, cît e de neobrăzat!

Aș mai putea să spun multe despre stăpînul meu. Am să vă povestesc și altădată, pentru că acum tovarășul profesor ne-a spus să scriem numai o pagină, iar eu am depășit. Și apoi, aș avea nevoie de niște foi, iar zgripțuroiul acela...

(T.G., clasa a V-a, Șc. generală nr. 22, Iași.)

O altă variantă a crochiului caracterizant este și *caracterizarea-ghicitoare*. O asemenea caracterizare poate avea ca obiect un personaj din operele care figurează în lista de lecturi particulare sau o persoană din anturajul elevilor. Exemplul care urmează folosește aceeași modalitate indirectă, alegorizantă, de caracterizare.

VOCEA UNUI CARNET DE NOTE

În clasă, am multe colege și cu toate mă împac bine. Voi vorbi, acum, despre una.

Este de statură potrivită, are părul castaniu, bătînd înspre blond și-l poartă împletit frumos în două codițe. Vine la școală întotdeauna cu uniforma curată, bine călcată și cu temele bine pregătite. Cîteodată, în timpul orelor, nu prea este atentă. Ar putea învăța mai bine, dacă ar avea mai multă voință.

Știți cumva despre cine am vorbit?

(S.P., clasa a V-a, Șc. generală 22, Iași.)

• *Alcătuirea de texte cu punctul de plecare în operele citite*

Este vorba despre acele exerciții de exprimare în scris care continuă întîmplări din opere literare, după imaginație, cît și despre exercițiile în care se relatează scene, evenimente, folosind mijloacele și procedeele autorului luat ca model. Exercițiile de acest fel se încadrează în categoria *pastișelor* și au, în ciuda unor opinii contrare, o evidentă valoare formativă, pe linia exersării diverselor modalități și stiluri de a relata. Revenim asupra unei idei, enunțate la începutul cărții de față și anume că, pentru a învăța să compună, elevii trebuie puși în fața unor modele. Începînd prin a imita modelele, ei pot ajunge, treptat, în situația de a crea modelele lor. Pastișa devine astfel un mijloc important de a surprinde caracteristicile stilului unui autor, de a exersa tehnica acestuia, de a ajunge, în cele din urmă, la propriul mod de a scrie.

Iată cum relatează un elev, considerat slab la compoziție, aspecte inspirate din schița *Vizită*, de I.L. Caragiale.

DUPĂ VIZITĂ

Am ieșit din casa familiei Popescu. Eram bucuros că am scăpat de obrăzniciile și năzbîtiile micuțului maior de roșiori.

Mergeam pe stradă și mă străduiam să-mi limpezesc gîndurile. Încercam să aflu de ce unul din șoșoni cîntărește mai greu. Parcă aș fi avut clei în el. M-am uitat să văd ce este. Mirat, am văzut că șoșonul meu era plin cu dulceață.

Am ajuns acasă foarte furios. Am trîntit servieta pe un fotel, m-am dezbrăcat de palton, m-am așezat pe pat și mi-am scos șoșonii. Din șoșonul suspect, a căzut, pe covorul abia cumpărat, un pumn de dulceață.

Iată cum, după o vizită buclucașă, m-am ales cu pantalonii pătați, cu șoșonii stricați și lecuit de vizite la madam' Popescu, cînd domnu' nu-i acasă.

(B.C., clasa a V-a, Șc. generală nr. 19., Bacău.)

• *Redactarea unui eveniment, fapt, situații, în diferite variante stilistice ale limbii literare*

Lectura lucrărilor științifice, beletristice, publicistice, administrative oferă destule modele pentru ceea ce se numește curent *stiluri funcționale* ale limbii. Elevii pot fi antrenați, mai întîi, *să descopere* trăsăturile caracteristice ale fiecăruia din stilurile funcționale, pentru *a se familiariza* cu ele și, apoi, să compună ei înșiși, plecînd de la modele, scurte texte, în care același fapt sau eveniment să fie relatat în fiecare din cele patru stiluri funcționale: științific, beletristic, publicistic și administrativ.[56]

Iată un exemplu: relatarea acelorași aspecte de biologie celulară în fiecare din stilurile menționate:

a. *În stil științific*

O REALIZARE ȘTIINȚIFICĂ IMPORTANTĂ

Una din marile realizări ale geneticii, știința eredității, o constituie descifrarea codului genetic. Codul genetic este un fel de alfabet al vieții, fiecare organism viu avînd propriul său program genetic, alcătuit dintr-un număr mai mic sau mai mare de gene, care determină practic toate caracteristicile structurale și funcționale ale organismelor. Dimensiunile genelor sînt foarte variabile, în funcție de mesajul genetic pe care-l conțin.

Sinteza pe cale artificială a genelor a devenit realitate în ultimii ani. O echipă de cercetători de la Institutul de chimie organică și biochimie din Hamburg, condusă de dr. Hubert Köster, a sintetizat, după trei ani de încercări, gena umană care determină sinteza unui hormon, angiotensina II, cu rol important în reglarea tensiunii arteriale și a contracției musculaturii netede. Această realizare va deschide cale aplicării terapiei genetice în tratamentul unor maladii, nu prin combaterea efectelor, ci prin eliminarea cauzelor, deci a genelor cu defecte.

56. Problema stilurilor funcționale este controversată. A se vedea, în această privință, I. Coteanu și I. Dănăilă, *Introducere în lingvistica și filologia românească, Probleme bibliografice*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1970, p. 166—179.

Observații

— comunicarea este *neutră*, adică se caracterizează prin lipsa de participare afectivă a emițătorului;

— prezintă date științifice fără nici un relief stilistic;

— folosește un vocabular specializat (genetică, cod genetic, program genetic, gene, sinteză artificială, biochimie, hormon, angiotensină, terapie genetică ș.a., mare parte a termenilor fiind neologisme), care exclude ambiguitatea;

— apelează la raționament;

— sintaxa e caracterizată prin frază dezvoltată, iar topica este cea normală;

— pune accentul pe precizia comunicării.

b. *În stil beletristic*

DILEMĂ

Splendidă și, totodată, plină de riscuri aventură! Îmi încolțește un gînd, care crește, crește, se dilată, cum numai în vis se întîmplă, căpătînd hipertrofice dimensiuni. Gîndul precipită și ordonează o nebuloasă. E gîndul-genă, strecurat în plasma lumii îmbătrînite. Ce poate înfăptui el? Gîndul-genă ne poate face Feți-Frumoși, Prometei, Icari. Gîndul-genă ne clădește frumoși și buni, deștepți și virtuoși. Dar dacă s-ar întîmpla și invers? Și e posibilă și o asemenea perspectivă. Suprim tentaculele unor astfel de reflecții și mă agăț, cu înfrigurată speranță, de cunoscutul adagio arghezian: „E timpul... tu, omule și frate, să-ți fii stăpînul tău".

Observații

— comunicarea aceasta are aspectul unui *monolog poetic reflexiv*, pe tema perspectivelor ce se deschid omenirii, prin folosirea chirurgiei genetice;

— emițătorul recurge la *imagini* ca procedeu de comunicare (imaginea-cheie fiind „gîndul-genă", o metaforă care simbolizează poziția morală umană care poate hotărî perspectiva în care să se utilizeze terapia genetică);

— se constată predilecția pentru *sensurile figurate ale cuvintelor* („a încolți un gînd", gîndul „crește", „aventură"), în general, pentru folosirea figurilor poetice (epitete, comparații, metafore, repetiții, exclamații, interogații);

— topica are particularități specifice, cum ar fi inversarea ordinii normale a cuvintelor;

— textul capătă, datorită acestor procedee, *forță de sugestie* (e în stare să sensibilizeze cititorul, să transmită ceva din participarea afectivă a emițătorului).

c. *În stil publicistic*

UN VECHI VIS AL BIOLOGIEI ÎMPLINIT

Da, trăim, într-adevăr, o epocă de spectaculoase descoperiri și înfăptuiri de ordin științific și tehnic. Uimitoarelor realizări în domeniul fizicii moderne (controlarea proceselor de dezagregare și fuziune nucleară), celor tot atît de impresionante din domeniul călătoriilor cosmice (aselenizarea primului om), se adaugă, relativ recent, descoperirea substratului material al eredității — gena — de către geneticieni și, foarte recent, excepționala realizare a unei echipe de cercetători, privind sinteza unor gene umane.

După relatările agențiilor de presă bine informate, această ultimă realizare a biologiei contemporane constituie un eveniment științific cu adevărat revoluționar, cu, deocamdată, incalculabile consecințe de ordin științific, practic și chiar etic. Dar despre ce este vorba de fapt?

Recent, o echipă de cercetători de la Institutul de chimie organică și biochimie din Hamburg, condusă de dr. Hubert Köster, a reușit, după trei ani de asidue încercări, să sintetizeze o genă umană. Gena sintetizată, un hormon, are un rol important în reglarea tensiunii arteriale și a contracției musculaturii netede.

Iată deci împlinit un vis, irealizabil pînă nu demult, care va deschide drumul aplicării terapiei genetice în tratamentul unor maladii prin eliminarea cauzelor, cu alte cuvinte, a genelor cu defecte. Se prefigurează, în perspectivă mai mult sau mai puțin îndepărtată, posibilitatea ameliorării structurii genetice umane, perspectivă de-a dreptul uluitoare.

Observații

Textul de mai sus comunică *informații* de dată recentă, deci *foarte actuale*, dar, în egală măsură, și *emoții*, *atitudini*, *sentimente* (*emoția profundă* pricinuită de o realizare științifică deosebită, *admirația* față de posibilitățile minții omenești, *încrederea* în viitorul speciei umane);

— se folosește o *mare bogăție și varietate lexicală* (predominînd însă neologismele);

— faptele relatate sînt *potențate stilistic* prin cîteva procedee, cum sînt epitetele calificante, o întorsătură specifică a frazei, care conferă textului dinamism, îmbinarea dintre elementele lexicale uzuale și neologism, prezentarea faptelor printr-o optică afectivă, aceea a interesului, curiozității specific-umane;

— procedeele menționate provoacă o anumită participare afectivă a cititorului, participarea stîrnită chiar de *titlu*, care e și sugestiv, dar în stare să exprime și esența comunicării implicate în text; absența verbului din titlu conferă dinamism și spontaneitate;

— *forma* de prezentare generală este *atractivă*, în ea împletindu-se elemente ale stilului științific cu elemente ale stilului beletristic.

d. *În stil oficial-administrativ*

REALIZARE ȘTIINȚIFICĂ

O echipă de cercetători de la Institutul de chimie organică și biochimie din Hamburg, condusă de dr. Hubert Köster, a reușit să sintetizeze în laborator o genă umană. Gena sintetizată este un hormon, care intervine în reglarea tensiunii arteriale și a contracției musculaturii netede.

Se realizează astfel o mai veche aspirație a biologiei, care poate avea aplicații importante în medicină. Maladii provocate de gene defecte pot fi tratate prin înlocuirea acestora cu gene sănătoase.

Observații

— Exprimarea aici este precisă, complet lipsită de relief stilistic;

— atitudinea emițătorului față de conținutul comunicării nu poate fi sesizată, pentru că atît vocabularul, cît și construcția sintactică sînt neutre.

*

Reținem, în concluzie, două idei, la sfîrșitul acestui capitol. Nu putem vorbi de însușirea tehnicii lecturii, fără o strînsă legătură cu însușirea tehnicii scrierii și invers. Însușirea tehnicii compoziției nu poate fi concepută separat de formarea deprinderilor de a citi. Ambele alcătuiesc fațete ale unui singur proces: *cunoașterea prin intermediul cuvîntului*. Cunoașterea adevărată înseamnă observație, gîndire și simțire fixate în cuvînt.

Relația lectură-exprimare (orală sau scrisă) în context didactic se realizează prin folosirea unor exerciții variate. Noi am consemnat doar o parte din ele. În această privință, inventivitatea practică a cadrelor didactice are un cîmp larg de manifestare.

4. *Audierea expunerilor*

Observarea directă a mediului înconjurător și *cărțile* sînt principalele surse ale cunoștințelor noastre. Pe lîngă aceste depozite uriașe ale cunoașterii, o sursă importantă de îmbogățire a minții și inimii celor însetați

de cunoștințe o constituie și *expunerile publice*, *conferințele*. Viața cultural-științifică a societății este astăzi deosebit de bogată și variată în forme de manifestare. A devenit frecventă practica organizării de *conferințe publice*, pe cele mai diverse teme din mai toate domeniile de activitate, de *simpozioane* și *sesiuni științifice*. În cadrul tuturor acestor forme de manifestare spirituală, oameni de cultură, specialiști se adresează marelui public, folosind modalitatea orală de comunicare verbală, organizîndu-și conținutul comunicării lor sub forma unor *expuneri* sau *conferințe*.

Audierea unei conferințe, ca și lectura unei cărți, presupune o anumită tehnică, adică o sumă de deprinderi intelectuale și abilități tehnico-practice, care se dobîndesc prin exerciții.

Mai întîi, trebuie să reținem un fapt legat de *alegerea conferințelor* pe care vrem să le audiem. Ca și în cazul cărților, opțiunile noastre sînt determinate de preocupările și interesele personale pe linia informării și documentării. În acest sens, remarca celebrului dramaturg norvegian, H. Ibsen, are valoarea unei sănătoase povețe: „Omul n-ar trebui să citească pentru ca să înghită de toate, ci mai curînd să vadă de ceea ce are nevoie". Sfatul este valabil atît în alegerea expunerii la care vom merge, cît și pentru consemnările pe care le vom face în timpul audierii.

Tehnica audierii prelegerilor și a conferințelor cu scopul de a lua note se însușește în școală, odată cu tehnica lecturii cărților, cu care, de fapt, se identifică, în aspectele ei esențiale. Și în acest caz, rolul profesorului este hotărîtor. Prin exemplul oferit de el zilnic în cadrul lecțiilor, atunci cînd expune și notează pe tablă problemele esențiale, elevii sînt introduși, sistematic, în tehnica audierii expunerilor și a luării notițelor, operații de mare importanță în procesul muncii intelectuale, pentru că efectuarea lor corectă e în măsură să ducă, în primul rînd, la folosirea rațională a timpului. Sînt încă unii școlari și studenți care cred că a lua notițe înseamnă strădania de a înregistra cuvînt cu cuvînt expunerea (lecție, prelegere), transformîndu-se în înregistratori mecanici ai vorbelor emise. O asemenea practică poate contribui, cel mult, la exersarea memoriei mecanice, în nici un caz însă la cultivarea gîndirii logice, a discernămîntului propriu, a capacității de a desprinde ideile principale, legătura dintre ele.

Sintetizînd contribuțiile cercetărilor pe această temă[1], notăm, în continuare, cîteva recomandări privind tehnica audierii expunerilor și a luării de notițe.

Să subliniem, de la început, ideea că *notarea în scris a unor probleme, indiferent de sursa din care provin* (carte, conferință, observație directă

1. Vezi, printre altele, vol. colectiv, *Studiul individual al studentului*, Cluj, 1960,

asupra mediului înconjurător) *contribuie, în mare măsură, la consolidarea cunoștințelor noastre*. Înregistrarea scrisă ajută la fixarea în memorie a informațiilor pe trei căi: *auditivă*, *vizuală* și *kinestezică* (motorică). Deci cei care se bazează numai pe memorie, fără a-și face însemnări în timpul unei expuneri, procedează greșit.

Comunicarea verbală (orală mai ales) are nevoie de un climat stimulativ. De aceea, *respectarea statutului moral al relației emițător-receptor este o condiție esențială a realizării comunicării*, a stabilirii acelei comuniuni spirituale, fără de care nu este posibil acordul fin dintre cei doi termeni ai relației. Iată de ce este recomandabil ca, din momentul apariției conferențiarului la tribună, auditorul să-l privească cu încredere și simpatie, ca pe un interlocutor de la care speră să audă lucruri interesante. *Încrederea reciprocă* este în măsură să bareze pista înțelegerii suspicioase, denaturate, tendențioase a emisiei verbale.

Însemnările trebuie să înceapă cu *notarea exactă a titlului* expunerii, *a numelui* conferențiarului (eventual a titlurilor sale profesionale și științifice), *a locului* și *datei calendaristice* respective.

După anunțarea de către conferențiar a temei care urmează a fi tratată, auditoriul experimentat ascultă atent vorbitorul, pentru a surprinde *părțile mari* ale expunerii, *problemele majore* abordate, *ideile esențiale* și legătura dintre ele. Este greșită practica de a încerca să înregistreze cuvînt cu cuvînt expunerea prezentată și aceasta din mai multe motive. În primul rînd, operația este imposibilă (în afară doar de folosirea unui sistem de stenografiere), apoi, nu tot ceea ce comunică vorbitorul ne poate interesa. În consecință, auditorul trebuie să adopte o atitudine selectivă, în funcție de scopul informativ urmărit.

Selectarea părților, problemelor, ideilor principale este ușurată și de vorbitor, dacă acesta este un conferențiar priceput și experimentat. De obicei, vorbitorii talentați ajută ascultătorii să surprindă ceea ce este esențial sau deosebit de important în expunerea lor, folosind o serie întreagă de procedee în acest sens. Astfel, ei își *organizează judicios* problemele, printr-o riguroasă *sistematizare* și *ierarhizare*, așa încît înlănțuirea lor este ușor de urmărit. Sînt preocupați apoi de eliminarea monotoniei din expunere, prin folosirea unor procedee aparținînd fie tehnicii oratorice, fie celei didactice. De exemplu, problemele esențiale sînt evidențiate prin *accentuarea*, *pronunțarea în ritm încetinit* sau *repetarea* anumitor cuvinte; concluziile se subliniază prin *intonație*, cît și prin *debitul micșorat* al vorbirii; trecerea de la o temă la alta, de la o problemă la alta se marchează prin *pauze* sau alte indicii. *Scrierea pe tablă* a punctelor esențiale ale expunerii (în special în cazul prelegerilor), a termenilor noi, a unor date, a numelor proprii (persoane, opere) poate fi

de real folos pentru cel care dorește să facă însemnări, audiind o expunere.

Așadar, urmărind cu atenție vorbitorul, se notează problemele esențiale, faptele principale, demonstrația lor, principiile de bază, exemplele cele mai concludente (dintr-un șir de exemple, se notează unul); de asemenea, denumirile, numele autorilor citați, lucrările recomandate. Pe lîngă toate acestea, din expunerile cu caracter strict științific, se notează integral definițiile, precum și desenele, schemele făcute pe tablă sau proiectate cu ajutorul mijloacelor tehnice video. În cazul experiențelor, acestea se urmăresc atent, notîndu-se numai datele și schemele expuse sau efectuate pe tablă.

Consemnarea notițelor trebuie să se realizeze cu economie de timp și de efort. Pentru aceasta, sînt necesare unele abilități tehnico-practice, care se formează relativ repede, prin exerciții. Notăm cîteva.

- Cuvintele scrise greșit nu se șterg cu guma (operația ar lua destul timp), ci se taie printr-o linie.
- Citatele (mai ales cele lungi) nu se notează în întregime, ci numai primele și ultimele cuvinte care intercalează citatul, urmînd ca, ulterior, acesta să fie completat prin consultarea bibliografiei recomandate.
- Pentru numele proprii imprecis recepționate, se lasă un spațiu liber, care va fi completat, după conferință (lecție, prelegere), în aceeași zi, consultîndu-se, în acest scop, dicționarele curente, dicționarele speciale, enciclopediile, cărțile de specialitate.
- Se pot folosi formulările prescurtate:

— cuvintele care se întrebuințează frecvent sau care se repetă;

— titlurile de opere, numele de autori care se repetă se consemnează numai prin inițiale sau primele silabe ale cuvintelor;

În legătură cu scrierea prescurtată, se impun cîteva precizări. Prescurtările prea numeroase pot îngreuia operația de descifrare a notițelor. Apoi, prescurtările trebuie introduse în mod treptat în sistemul personal de a nota și se impune să fie întotdeauna aceleași.

- Eficient este și sistemul *comprimării* , al înlocuirii unei fraze sau a unui șir de fraze ale vorbitorului printr-un cuvînt semnificativ, cuprinzător, sau printr-o propoziție ori frază cu părți omise. O asemenea tehnică presupune o participare activă din partea auditoriului la procesul de transpunere a gîndirii vorbitorului în actul viu al comunicării verbale. Se înțelege de la sine că o asemenea atitudine manifestată de cel care ascultă expunerea cuiva are salutare efecte formative. Consemnăm cîteva procedee, în legătură cu sistemul comprimării:

— subiectul exprimat într-o propoziție anterioară poate fi lăsat subînțeles în propozițiile următoare;

— poate fi omis, de asemenea, și predicatul comun mai multor propoziții;

— pot fi eliminate părțile secundare de propoziție (atribute, complemente), dacă prin aceasta sensul general al propoziției nu e modificat.

- Capitolele, subcapitolele pot fi deosebite prin procedee ca: folosirea *titlurilor*, *sublinierilor*, lăsarea de *spații libere între rînduri*.
- Se recomandă folosirea *foilor volante*, de mărimea unei file de caiet, pe care se notează conform sistemului fișelor. Faptul are suficiente avantaje, pentru a înlocui caietele. Astfel, se pot intercala oricînd noi foi; se pot face completări cu material extras din bibliografie; pe fiecare foaie se notează o problemă sau un grup unitar de probleme, în funcție de obiectivele urmărite pe linia documentării noastre. Foile cu însemnările respective pot fi grupate și integrate în sistemul nostru de fișe, extrase din bibliografia cercetată.
- Se scrie numai pe o pagină, contrapagina se lasă liberă. Se lasă un spațiu liber la marginea foii, pentru eventuale completări ulterioare, în urma consultării bibliografiei.

După audierea unei expuneri este necesară parcurgerea notițelor, pentru completarea spațiilor libere, a frazelor întrerupte, pentru verificarea unor date sau nume nesigure, pentru corectarea eventualelor greșeli de ortografie și pentru sublinierea (cu creion negru sau colorat) ideilor și datelor mai importante. Uneori, se recomandă transcrierea notelor luate. Operația este însă obositoare și răpește timp. Ea e necesară în faza de formare a deprinderilor de documentare prin sistemul luării de notițe. Transcrierea poate fi înlocuită însă prin prelucrarea notițelor dintr-o expunere sau dintr-un ciclu unitar de expuneri, sub formă de *teze*, *planuri simple*, *planuri dezvoltate*, *conspecte* etc., folosind și bibliografia recomandată. În legătură cu importanța prelucrării notițelor, reținem următoarea observație a savantului Emil Racoviță: „A lua note și a nu le redacta e o greșită operație care se reduce la o osteneală inutilă a atenției și deci la o mare scădere a profitului audierii cursului“[2].

- În cazul în care se audiază cursuri în prealabil tipărite, este indicat să se citească partea respectivă din curs, înaintea audierii expunerii, iar în timpul audierii să se noteze numai problemele noi pe care vorbitorul le aduce. Recomandarea este valabilă și în cazul lecțiilor din manualele școlare și în acela al expunerilor profesorilor pe teme tratate în manuale. Elevul, studentul, auditoriul bine pregătit nu notează decît ceea ce îi este necunoscut.

---

2. Apud *Arta însușirii științei*, Editura politică, București, 1968, p. 153.

B. Etapele principale ale elaborării unei compoziții

1. *Despre subiectul compozițiilor*

În contextul problematicii privind compozițiile, prin *subiect* înțelegem, urmînd dicționarul limbii române, o *chestiune despre care vorbește sau scrie cineva.*

Sursele subiectelor pentru compoziții sînt multiple: observațiile asupra mediului înconjurător (natural și social), cunoștințele acumulate prin lectura cărților științifice, impresiile, reacțiile afectiv-intelective provocate de lectura operelor literar-artistice, disponibilitățile conștiinței umane pentru remodelarea realului, prin intervenția creatoare a imaginației. Diversitatea surselor condiționează varietatea tipologică a subiectelor.

În școală, elevii pot aborda tipuri de subiecte precum:

a) *semnalarea unor probleme personale sau de interes colectiv* (ceea ce se realizează, concret, prin așa-zisele „compoziții cu destinație specială" sau „oficială");

b) *discutarea unor probleme privind lumea și viața*, subiect care presupune o reflecție, o atitudine personală față de lumea înconjurătoare, față de evenimentele vieții cotidiene, ale mediului național sau internațional, față de relațiile dintre oameni și de relațiile acestora cu lucrurile; temele unui asemenea tip de subiect pot fi de natură *intelectuală, morală, socială, politică, estetică* etc.

c) *discutarea unei probleme puse de un text științific sau literar*;

d) *discutarea unor probleme din sfera artei și literaturii*, *subiect* care, în mod deosebit, pune la contribuție: *cultura* (cu alte cuvinte, ceea ce a rămas după efectuarea lecturilor), *gustul* (calitate care face posibilă aprecierea operelor de valoare), *judecata* (facultatea care permite analiza și justificarea impresiilor și a reflecțiilor, în contact cu literatura și arta în general);

e) *remodelarea liber-creatoare a realității prin intermediul modalităților artei literare*, subiect care solicită, plenar, talentul.

2. *Etapele elaborării unei compoziții*

Indiferent de natura subiectului, etapele „preparării" (alcătuirii) compoziției sînt aceleași, prin compoziție înțelegînd, cum spuneam, în unul din capitolele anterioare, o comunicare fixată spațial, în mod

inteligibil organizată, sub imperiul unei necesități conștiente de a comunica ceva. Etapele preparării sau elaborării alcătuiesc, împreună, *procesul de creare, de compunere.* Rezultatul final, produsul concret obținut se numește *compoziție.*

Etapele procesului de compunere sînt: *alegerea, formularea* și *analiza subiectului*; *invențiunea*; *dispoziționea* și *elocuțiunea.* Ne vom ocupa, pe rînd, în cele ce urmează, de fiecare din etapele menționate.

2.1. Alegerea, formularea și analiza subiectului

a) *Alegerea* subiectului constituie punctul de plecare al procesului „preparării" unei compoziții. Operația presupune o adevărată dialectică a opțiunilor, o confruntare între stimuli diverși, ale căror surse se află în marea varietate a lumii obiective și subiective. Problema liberei opțiuni pentru unul sau altul dintre subiectele posibile este de o deosebită însemnătate, pe linia finalizării cu succes a unei compoziții. Nu este deloc indiferent dacă subiectul ce urmează a fi tratat întrunește sau nu adeziunea intimă a autorului. Un subiect care nu trezește interesul autentic nu poate mobiliza întregul spectru al posibilităților celui pus în situația de a compune. Cu atît mai puțin, un subiect impus. De aceea, alegerea subiectului pentru o compoziție este un moment căruia trebuie să i se acorde întreaga atenție, fie că este vorba despre o persoană oarecare, antrenată într-o deliberată operație de exersare a deprinderilor de a compune, ca act instructiv-formativ sau ca divertisment, fie că este vorba de rolul jucat de profesor în dirijarea opțiunilor elevilor, fie că este vorba, în fine, de situația opțională în care se află elevii, în circumstanțele diverselor examene, acțiuni curente de evaluare sau ale efectuării unor simple teme.

Alegerea subiectului pentru o compoziție înseamnă un moment de revizuire generală a tuturor resurselor conștiinței noastre, un dialog sincer și de substanță cu noi înșine, în care se încearcă, pe lîngă o *inventariere*, în mare, și o *evaluare critică* a ceea ce am avea de comunicat. Ne putem întreba, de pildă, dacă avem cunoștințe suficiente pentru a le utiliza ca informații sau ca argumente, dacă experiența noastră de viață constituie un factor productiv în tratarea eventualei probleme, dacă am putea formula unele idei, atitudini, reacții personale, ce anume ne-ar stimula un real interes și ce ar putea trezi și menține plăcerea. Se înțelege că preferințele pentru un subiect sau altul sînt determinate, în mare măsură, în primul rînd, de vîrstă, apoi de cunoștințe, experiență și aptitudini. Cele spuse mai sus sînt valabile în toate cele trei cazuri precizate: persoană care compune pentru a se exersa sau delecta, per-

soană care învață pe alții să compună și elevi aflați în situația de a trata unul din mai multe subiecte date.

Atragem atenția asupra unui factor de o importanță capitală în alegerea subiectului pentru compunere. Este vorba despre *libertatea de alegere*, aspect căruia i se cuvine să i se acorde, în context școlar, o mare importanță, deoarece—este verificat acest lucru — obligînd elevii (mai ales cei mici) să dezvolte subiecte care nu trezesc în ei nici o rezonanță afectivă, nici o amintire, nici un interes, îi constrîngem, cum spune R. Dottrens, „la ipocrizie, la vorbărie" și compromitem astfel „posibilitățile pe care încercăm să le formăm".

b) *Formularea* subiectului este, de asemenea, o operație fundamentală. Dacă dialogul cu noi înșine, purtat în momentul fixării opțiunilor asupra problemei care ne-ar interesa, nu s-a soldat cu răspunsuri clare, atunci nici expresia lingvistică, formularea respectivei probleme sau a subiectului nu va fi clară. Dimpotrivă, dacă s-au cristalizat preferințele și s-au evaluat lucid posibilitățile, formularea subiectului va fi precisă și clară. Felul în care este formulat subiectul reflectă nu numai anumite preferințe, ci și o anumită viziune asupra problemei implicate, în virtutea căreia atenția trebuie îndreptată asupra unora sau altora din laturile chestiunii în cauză. De aceea, o adecvată formulare a subiectului indică, totodată, liniile directoare ale tratării lui.

Ca și în cazul alegerii, fixarea subiectului într-o expresie lingvistică trebuie să țină seama, în contextul activităților școlare, de particularitățile psihice ale elevilor, care sînt determinate de dezvoltarea lor standială. Aceasta înseamnă că formularea subiectelor pentru compoziții trebuie să fie cît se poate de simplă, în cazul școlarilor mici. Pentru școlarii mari, formularea subiectelor poate fi făcută în așa fel, încît să solicite observații și reflecții pătrunzătoare, de finețe, în analiza și prezentarea faptelor, a evenimentelor. Trebuie evitate formulările prea generale, de asemenea, formulările șocante, știut fiind că nu originalitatea cu orice preț în formulare face subiectul interesant și atractiv, ci natura sa, implicațiile lui existențiale.

c) *Analiza* subiectului este operația intelectuală prin care ne propunem să *înțelegem bine* ceea ce solicită felul în care el este formulat. Citind și recitind subiectul, ne întrebăm despre ce este vorba, care este problema sau care sînt problemele puse. Nu putem trece, în nici un caz, la pregătirea compunerii, înainte de a fi înțeles temeinic subiectul, prin analiza atentă a modului în care este structurat. În cazul unei probe de examen, operația trebuie făcută imediat ce subiectul a fost dat. Se întîmplă, adesea, ca, datorită unei superficiale înțelegeri a subiectului, procesul de elaborare a unei compoziții să alunece pe piste greșite,

ceea ce atrage, pe drept, observații de genul: „alături de subiect", „se confundă subiectul", „subiect netratat".

În mod concret, a analiza un subiect înseamnă, în primul rînd, a înțelege sensul *literal* al formulării (textului) și, în al doilea rînd, a surprinde problemele (aspectele) care vor constitui pilonii de susținere ai muncii de investigație a ideilor. Este vorba, așadar, de două demersuri: unul pur filologic, de clarificare a sensurilor cuvintelor din formularea lingvistică a subiectului și altul logico-semantic, de precizare a problemei supuse discuției și surprindere a dialecticii ei interne. Și într-un caz și în celălalt, sînt puse la contribuție două facultăți complementare ale inteligenței: *perspicacitatea* și *mutabilitatea*. Prima detectează nuanțele cele mai fine ale cuvintelor și, implicit, găsește ferestrele prin care se poate lumina structura logică a subiectului; a doua beneficiază, ca să spunem așa, de contribuția primei, pentru a prefigura virtualele apropieri, confruntări și alte operații comparative. Originalitatea compoziției va fi dată, în primul rînd, de ingeniozitatea îmbinării ipostazelor celor mai ascunse ale problematicii implicate în structura expresiei lingvistice a temei (subiectului).

A înțelege semnificația subiectului presupune cunoașterea sensului diferitelor tipuri de cuvinte care intră în componența enunțului. *Cuvintele tehnice* reprezintă una din categoriile lexicale care pot ridica obstacole în calea deplinei înțelegeri a subiectului. Este știut că fiecare disciplină operează cu o serie de termeni tehnici ce-i sînt specifici, termeni care au sensuri precise. Se întîmplă însă ca același termen să fie utilizat de mai multe discipline, dar cu înțelesuri relativ modificate. Să luăm, de exemplu, cuvîntul *reacție*. În limbajul chimiei, el numește „fenomenul de transformare a uneia sau a mai multor substanțe chimice, cu ajutorul unor agenți fizici sau al altor substanțe chimice"; în biologie, numește fenomenul prin care materia vie răspunde acțiunii unui excitant (din interior sau din afară); în aeronautică, termenul designează o anumită modalitate de propulsie în spațiu a aeronavelor; în limbajul literar standard, cuvîntul are sensul de „răspuns la o acțiune venită din afară, atitudine, manifestare". Dacă termenul menționat se va afla într-o formulare precum: *Reacții specifice în lirica lui Marin Sorescu*, analiza subiectului impune căutarea și înțelegerea sensului pe care poetica și critica literară îl dau cuvîntului *reacție* și anume, acela de *manifestare lirică*. Operația, odată efectuată, poate lumina sensul general al problemei puse în enunț. În cazul în care sensul unor asemenea cuvinte nu ne este în întregime clar, se impune căutarea lor în dicționare (generale sau speciale).

Subiectele care circumscriu în enunțul lor teme din aria literaturii folosesc și alte categorii de cuvinte, care pot crea unele dificultăți în înțelegerea lor. Este vorba de *cuvintele folosite de unii scriitori într-un*

sens original (de exemplu: *dor*, *mit*, în limbajul lui L. Blaga, *nadir* la I. Barbu); de *cuvintele vagi*, cu multiple sensuri (cum ar fi *spirit*, *rațiune*, *natură*) și de *cuvintele-cheie* (care constituie veritabile nuclele semnatice în țesătura unui text, supus unui eventual comentariu literar). Surprinderea nuanțelor de sens ale unor astfel de cuvinte, în cadrul analizei *subiectului*, impune raportarea lor la contextul în care apar și la contextul larg pe care îl reprezintă întreaga creație a unui scriitor. Înțelegerea sensurilor specifice ale cuvintelor din enunț oferă problemele, aspectele generale, care vor constitui liniile de forță ale compoziției, adîncite, nuanțate, în procesul documentării și căutării ideilor.

Să ne oprim la două subiecte și să schițăm liniile mari ale *analizei* enunțului lor.

Primul subiect, *Parcul zoologic al orașului, loc de recreație instructivă.* Deplina înțelegere a esenței subiectului depinde de cunoașterea exactă a sensurilor cuvintelor: *parc*, *zoologie-zoologic*, *recreație*, *instructiv(ă)*. Va trebui deci să sesizăm, dintre diferitele nuanțe de înțeles ale acestor cuvinte, pe acelea care se prefigurează prin modul cum sînt așezate, în structura gramaticală și logică a enunțului. Cuvîntul *parc* ne duce cu gîndul la o grădină publică amenajată special pentru odihnă și distracții. Termenul are și alte sensuri, dar cel general, menționat, ne plasează deja pe direcția înțelesului din enunț, mai ales că este însoțit de un determinant, adjectivul *zoologic*, provenit de la cuvîntul *zoologie* (știință care se ocupă cu studiul regnului animal). Cele două cuvinte luminează sensul de *loc special amenajat, pentru a expune publicului diferite specii de animale.* Înțelesul general al enunțului este întregit de o altă îmbinare de cuvinte și anume, de *recreație instructivă. Recreație*, în accepțiunea cea mai frecventă, înseamnă timp destinat odihnei elevilor între orele de curs sau pauză. Luat în strînsă legătură cu cuvintele între care se află, în enunț, termenul *recreație* capătă sensul de moment de destindere, de odihnă, de reconfortare fizică și, mai ales, intelectuală, aceasta datorită determinantului *instructiv*, adică „plină de învățăminte". După această analiză a sensurilor cunoscute sau noi ale cuvintelor, văzute în interrelațiile lor din enunț, înțelesul subiectului ne apare pe deplin clarificat. Compunerea cu titlul analizat va trebui să cuprindă date, fapte, informații, idei, argumente, care să susțină ideea generală că parcul zoologic al orașului constituie un loc în care oamenii se odihnesc și, în același timp, învață, se instruiesc, observînd natura, viața, în multiplele ei forme de manifestare. Direcțiile mari ale activității următoare, de documentare și căutare a ideilor, sînt astfel jalonate.

Al doilea subiect: *Comentați textul care urmează, din poezia „Epigonii", de M. Eminescu, urmărind inspirația, compoziția, limbajul poetic și tema fundamentală:*

„Mureșan scutură lanțul cu-a lui voce ruginită,
Rumpe coarde de aramă cu o mînă amorțită,
Cheamă piatra să învie ca și miticul poet,
Smulge munților durerea, brazilor destinul spune
Și bogat în sărăcia-i ca un astru el apune,
Preot deșteptării noastre, semnelor vremii profet.

Iar Negruzzi șterge colbul de pe cronice bătrîne,
Căci pe mucedele pagini stau domniile române,
Scrise de mîna cea veche a-nvățaților mireni;
Moaie pana în coloarea unor vremi de mult trecute,
Zugrăvește din nou iarăși pînzele posomorîte,
Ce-arătau faptele crunte unor domni tirani, vicleni.
. . . . . .

Iară noi? noi, epigonii?... Simțiri reci, harfe zdrobite,
Mici de zile, mari de patimi, inimi bătrîne, urîte,
Măști rîzînde, puse bine pe-un caracter inimic;
Dumnezeul nostru: umbră, patria noastră: o frază;
În noi totul e spoială, totu-i lustru fără bază;
Voi credeați în scrisul vostru, *noi nu credem în nimic!*"

O primă operație pe care o vom efectua, în cadrul analizei enunțului de mai sus, este edificarea asupra înțelesului *termenilor tehnici*, din domeniul poeticii (ramură a teoriei literaturii care se ocupă cu creația poetică) și criticii literare (știință aplicată la studiul operelor individuale). Vom rememora sau, eventual, vom preciza sensul cuvîntului *comentariu literar* (ceea ce înseamnă explicarea, interpretarea, evidențierea și aprecierea, în spirit critic, a unor aspecte dintr-o operă), apoi înțelesul termenilor: *inspirație* (izvor, sursă de informații, de idei, sentimente și atitudini sociale, politice, filozofice, morale); *compoziție* (din diversele sensuri, vom reține acela care se referă la felul în care este alcătuită o operă, la modul în care sînt dispuse, plasate diversele elemente constitutive ale unei opere); *limbaj poetic* (în cazul enunțului analizat, reținem sensul de mod specific, literar-artistic, de exprimare a sentimentelor și ideilor lui Eminescu, în poezia *Epigonii*); temă *fundamentală* (problemă, atitudine principală tratată într-o operă). După acest examen filologic al felului în care este formulat subiectul, ne dăm seama că ni se cere să elaborăm o compoziție (un text unitar), care să cuprindă observațiile și aprecierile noastre privind anumite aspecte ale unui text poetic dat. La o deplină înțelegere a subiectului vom ajunge însă după ce vom întreprinde *lectura exploratorie* a textului dat.

A doua operație deci, în analiza subiectului nostru, va fi identificare cuvintelor sau a *expresiilor-cheie*, prin intermediul lecturii de explorare a versurilor, care, în cazul tipului reprezentat de subiectul în discuție, fac parte din enunț. Constatăm astfel că valoarea de cuvinte și expresii-cheie au: numele proprii *Mureșan* și *Negruzzi*; substantivul comun *epigoni*; sintagmele și propozițiile: „preot deșteptării noastre", „noi nu credem în nimic!" Cuvintele, expresiile și propozițiile citate sînt în măsură să ne edifice deplin asupra înțelesului pe care îl are subiectul și, totodată, să ne indice și eventualele posibilități de a-l dezvolta. Imaginea generală la care am ajuns, prin analiza exploratorie a subiectului, se va adînci, diversifica și preciza, în etapa următoare a elaborării compoziției, etapa documentării și căutării ideilor.

2.2. Documentarea și căutarea ideilor

Etapa *înțelegerii* subiectului, prin operația de analiză filologico-semantică a structurii enunțului său, este urmată de etapa *căutării* elementelor indispensabile tratării. Considerăm această etapă ca avînd o importanță hotărîtoare în structurarea viitoarei compoziții. Parcurgerea ei cu succes presupune o tehnică specială, care implică, de fapt, stăpînirea *operațiilor gîndirii* și a diverselor *procedee de lucru cu cartea*. Prețioase indicații cu privire la tehnica efectuării etapei în discuție întîlnim în cartea lui Henri Bénac, *L'écrit et l'oral de français au bacalauréat* (Hachet, 1970), una din cele mai complete contribuții aduse, în ultima vreme, la precizarea în detaliu a tehnicii de elaborare a unei compoziții. Orice lucrare nouă pe această temă nu o poate ignora. Să conturăm, în cele ce urmează, aspectele muncii de *documentare și căutare a ideilor*, ținînd seama, bineînțeles, de contribuțiile, pe această linie, întîlnite în literatura de specialitate.

În timpul analizei felului în care este formulat subiectul — operație menită să ducă la înțelegerea lui —, ne punem anumite întrebări. Unora le putem da o rezolvare pe moment, deoarece avem la îndemînă un fapt sau o idee, care să ne ajute în acest sens; altora nu le putem da încă nici un răspuns, pentru că ne lipsesc argumentele (faptele și ideile). Întrebările puse în momentul analizei enunțului nu sînt deci decît niște ipoteze de lucru, în nici un caz un plan pentru expunerea finală. Acesta se va putea contura numai după ce am căutat faptele și ideile care să ne ajute să răspundem nuanțat la toate problemele ridicate de enunțul subiectului.

Pentru a avea evidența primelor probleme ridicate de subiect, se recomandă ca fiecare din ele să fie consemnată pe o fișă (foaie de hîrtie) separată, împreună cu subproblemele respective (dacă e cazul),

cu grija de a se lăsa un spațiu suficient, pentru a se nota fapte și idei referitoare la ele. Cu efectuarea acestei operații tehnice, munca de *cercetare* poate începe.

Activitatea de *cercetare*, în vederea realizării unei compoziții, presupune două demersuri simultane: *documentarea* și *căutarea ideilor* (sau ceea ce tratatele clasice de compoziție numesc *invențiune*, vezi M. Roustan).

Documentarea constă în căutarea faptelor, a exemplelor absolut indispensabile pentru a răspunde la solicitările subiectului. *Căutarea ideilor* (*invențiunea* propriu-zisă) înseamnă procesul de gîndire în care sînt implicate faptele și exemplele, în virtutea căruia acestea sînt subordonate unei *viziuni*, adică unei *idei*. Ideile își au sursa în fapte, însă ele se constituie printr-un proces de abstractizare, care nu reține atributele particulare ale faptelor, ci ceea ce le apropie unele de altele. Apoi, ideile înseși intră în relații, făcînd posibilă trecerea de la una la alta. „Tirer les idées des faits — precizează H. Bénac — ou découvrir l'une en partant de l'autre, *c'est la recherche des idées*".[1] Cu ajutorul ideilor se realizează două obiective: mai întîi, *interogarea realității*, pentru a găsi răspunsuri la întrebările care ne preocupă, apoi *dezvoltarea* unei afirmații generale sub forma unor afirmații mai restrînse, care, în ultimă analiză, se sprijină, adesea, pe un fapt. „*Recherche des idées et recherche des faits (ou documentation) sont donc liées. Un fait, si je réfléchis, me donne une idée*; de cette ideée je passe à une foule d'autres idées, mais elles ne correspondront au réel que si je les appuie sur de nouveaux faits, et elles me guideront pour chercher ces faits".[2] Distincția între *documentare* și *căutarea ideilor* are deci la bază considerente de ordin metodologic, ele fiind, în fond, *simultane*. În funcție de subiect, activitatea practică de cercetare poate începe cu una sau cu cealaltă. Însă și într-un caz și în celălalt, ele se împletesc pe parcurs, faptele trezind idei, ideile căutînd fapte.

Cum ne documentăm?

Căutarea faptelor, datelor, exemplelor se realizează prin consultarea mai multor surse: *texte* (științifice, beletristice), care pot fi cercetate sub forma de opere complete, antologii de texte alese, culegeri de texte prescurtate; *manuale* (de diverse tipuri și domenii); *dicționare*; *lucrări de critică* (literară, științifică etc.), *experiența personală*. Despre identificarea tuturor acestor surse am discutat în unul din capitolele anterioare. Aici vom relua sau adăuga unele îndrumări de ordin tehnic, privind *cercetarea* propriu-zisă.

1. *Op. cit.*, p. 106.
2. Ibidem, p. 106—107.

Astfel, în ceea ce privește *investigarea textelor*, reținem precizarea că lectura acestora trebuie să fie *activă*, adică orientată permanent de problemele generale sau speciale, conturate atunci cînd s-a analizat enunțul subiectului. În momentul în care s-a întîlnit o informație, un detaliu, un exemplu, în legătură directă sau indirectă cu una sau alta din problemele aflate în atenție, se notează pe fișele respective, folosind modalitățile știute de consemnare și comentare a datelor din cărți (rezumat, plan simplu, extras etc.). Se înțelege că, simultan, se schițează și o clasificare provizorie a ideilor pe care textul le sugerează.

Cu privire la folosirea *manualelor* este de reținut că, deși ar putea să influențeze negativ originalitatea compoziției noastre, ea este totuși recomandabilă, cel puțin din două motive. Întîi, manualele ne ajută în cazul în care problema urmărită este prea amplă și nu știm către care text (operă) să ne orientăm; de asemenea, în situația cînd un text anumit trebuie plasat într-un anume context social-istoric, ideologic, cultural. Al doilea, manualele ne orientează în lectura propriu-zisă a textelor, putîndu-ne oferi fie un plan de cercetare, fie un etalon la care să raportăm, după lectura textelor, analiza întreprinsă de noi. Pentru că, adesea, manualele sau sursele de a doua mînă constituie izvorul cel mai exploatat (dacă nu unicul) de documentare de către elevi, se impune aici recomandarea ca aceste auxiliare să fie folosite în mod inteligent, ceea ce înseamnă: în primul rînd, *evitarea copierii de pasaje* (formulările care ni se par interesante le notăm fie *exact* și atunci le punem, întotdeauna, între ghilimele, pentru a le folosi, eventual, ca citate, fie *sub formă nouă*, personală, ca aceea a unor idei dintr-un plan); în al doilea rînd, *raportarea fiecărei idei scoase din manual la cîte un exemplu* selectat din textul sau domeniul realității care constituie obiectul analizei.

Cercetarea dicționarelor este obligatorie, în toate cazurile în care întîlnim, pe parcursul lecturii, cuvintele al căror sens ne este necunoscut sau neclar.

Consultarea *lucrărilor de critică* (științifică, beletristică etc.) ridică aceleași pericole pentru originalitatea compoziției noastre, ca și manualele. În consecință, se impune aceeași recomandare generală, ca aceste lucrări să fie utilizate inteligent. Lectura lor oferă nenumărate idei, care trebuie preluate critic și, în acest sens , de un real folos este confruntarea ideilor diferiților critici, cît și raportarea lor la propriile noastre idei și reacții de lectură, la cultura și experiența noastră de viață (problemă tratată pe larg, în cadrul prezentării tehnicii lecturii operelor științifice și literare).

Valorificarea *experienței* personale constituie o sursă de documentare pentru oricare tip de subiect (din domeniul științific, literar, moral etc.), dar mai ales pentru acelea care se bazează pe observarea mediului ambi-

ant (natural, social, familial). Experiența personală presupune ansamblul observațiilor *asupra noastră* și *asupra lumii* înconjurătoare, structurate de o anumită *viziune* unificatoare, care se află, ca și lumea, în continuu proces de *automodelare*. Familia, prietenii, mediul social larg, ziarele, radioul, televiziunea, cinematograful etc., etc. sînt tot atîtea izvoare de fapte și impresii pentru cel ce știe să observe și să înregistreze (noteze). A folosi experiența personală în documentarea pentru o compoziție înseamnă *a ști să interoghezi* această experiență, a ști să raportezi fiecare problemă pusă în discuție la propriul statut (social, intelectual, ideologic, moral) al persoanei tale. Un loc special în ansamblul experienței personale îl ocupă *imaginația*, calitate în virtutea căreia realul este remodelat, reordonat, recreat, într-o infinită varietate de forme.

Cum găsim ideile?

Am spus deja mai înainte că ideile își au sursa în faptele furnizate de observația directă asupra realității și de lectură, în cazul în care, se înțelege, adoptăm o atitudine activă față de realitate și lecturile noastre. H. Bénac (op. cit.) precizează că procesul *căutării ideilor* constă în trei operații: *analiza* (reducerea unei idei generale la un ansamblu de idei precise care se pot sprijini pe un fapt); *asociația* (trecerea de la o idee la altă idee de natură diferită); *generalizarea* (trecerea de la o idee particulară la una generală). *Scopul* urmărit prin acest proces este, pe de o parte, *procurarea* („furnizarea") de idei, pe de alta, *posibilitatea de a desfășura o demonstrație argumentată* a problemei puse de subiect.

Să revenim la cele două subiecte luate ca exemplu și, după ce le-am analizat enunțul, să vedem, rezumativ, cum am putea realiza documentarea și căutarea ideilor, sau, cu un cuvînt, *invenţiunea*.

Ne referim, mai întîi, la subiectul intitulat *Parcul zoologic al orașului, loc de recreație instructivă*. Cu prilejul analizei enunțului, ne-am clarificat sensul, problema generală: *parcul zoologic este un loc de odihnă și, totodată, de instrucție*. În a doua etapă a pregătirii compoziției noastre, *documentarea*, va trebui să ne adunăm date, fapte, informații și ideile pe care toate acestea le trezesc, pentru a putea *construi*, pe baza lor, o demonstrație convingătoare a ideii generale menționate, sau, cu alte cuvinte, pentru a edifica arhitectonica viitoarei compoziții. O virtuală modalitate de documentare s-ar putea înfiripa începînd prin a ne pregăti pentru o vizită la parcul zoologic al orașului. Astfel, vom consemna, separat, pe cîte o foaie de hîrtie din carnetul de însemnări, obiectivele principale pe care le vom urmări. Foaia (fișa) 1, de exemplu, va conține, ca obiectiv, *situarea parcului zoologic față de oraș*; foaia 2, un alt obiectiv: *organizarea generală a parcului*; foaia 3 — *animalele expuse*; foaia 4 — *interesul real pe care îl trezește parcul*. Sursa princi-

pală de documentare pentru un asemenea subiect este *observația* naturii, mai precis, a mediului înconjurător. Dar pentru ca această sursă să ne ofere un material consistent de fapte și idei, *observația* noastră trebuie să fie *organizată* și, mai ales, *activizată*, ceea ce presupune *interogarea permanentă* a faptelor și *autointerogarea* pe parcursul contactului cu realitățile observate. Se subînțelege însă că nu sînt excluse nici alte surse de documentare, precum cărțile, dicționarele și chiar imaginația. Prin fixarea atenției asupra obiectivelor menționate, ne-am conturat *un plan de investigație*, care va deveni tot mai detaliat, pe măsură ce problemele principale vor fi nuanțate prin găsirea și notarea faptelor și ideilor subordonate.

Interogînd cunoștințele acumulate referitoare la prima problemă, *locul în care se află parcul zoologic*, ajungem, pornind de la fapte, la conturarea unor idei subordonate, care, prin analiză, asociație și generalizare, vor alcătui argumentația logică a ideii generale. Plasarea grădinii zoologice în partea de sud-vest a orașului ne duce—bineînțeles, dacă ne întrebăm de ce? — la ideea de *plasare funcțională*, ținînd seama de faptul că direcția celor mai frecvente deplasări ale curenților atmosferici este, în cazul localității pe care o avem în vedere, de la N.E. spre S.V. Aceeași idee este sprijinită apoi de faptul că parcul zoologic este așezat pe o formă de relief deluroasă și împădurită, străbătută de o apă curgătoare. Pe *foaia 1*, ca fapte și idei subordonate, am putea nota: *așezare funcțională*: *în afara orașului*; *pe direcția obișnuită a vînturilor*; *pe teren cu forme variate*; *vegetație bogată*; *surse naturale de apă*. Notarea acestor observații ne obligă să găsim și cuvintele, expresiile potrivite, care se vor îmbogăți și nuanța, în etapa realizării *elocuțiunii*, adică în etapa dezvoltării ideilor din plan, sub forma expunerii (relatării) orale sau scrise.

În legătură cu a doua problemă, *organizarea generală a parcului zoologic*, constatăm că acesta se întinde pe o mare suprafață, fapt care conduce, prin analiză, la ideea de *realizare înfăptuită în timp îndelungat*; observăm, de asemenea, că parcul este străbătut de alei cu sens neregulat, dar bine întreținute, ceea ce trezește ideea de *spațiu natural odihnitor*, idee susținută de un alt fapt, de prezența unor variate specii de copaci; vedem, apoi, că exemplarele din domeniul faunei sînt plasate într-o anumită ordine (reptile; păsări de baltă, de cîmpie, de deal și munte; păsări exotice; mamifere — erbivore, carnivore, omnivore — indigene și exotice etc.), ceea ce ne sugerează ideea de *organizare sistematică*, urmărind un fir evolutiv și, prin asociație, ne ducem cu gîndul la ideea de *expoziție naturală* în aer liber. Pe *foaia 2*, vom consemna toate aceste constatări și idei.

În ceea ce privește a treia problemă, *exemplarele zoologice expuse*, notăm numele diferitelor specii văzute, cu sumare caracterizări: *reptile* (broasca țestoasă, șopîrla, năpîrca, vipera, șarpele de casă); *păsări*

(domestice, sălbatice; indigene și exotice), *mamifere* (leul, lupul, nevăstuica, rîsul, ursul, vulpea, toate acestea carnivore; ariciul și cîrtița — insectivore; antilopa, capra neagră, cimpanzeul, girafa, renul, veverița — erbivore; mistrețul — omnivor) etc., etc. Foaia 3 va fi cea mai încărcată cu date și fapte, iar în cazul în care am umplut-o cu însemnări, îi anexăm alte foi. După documentarea prin observarea directă a realității, urmează întregirea informării prin cercetarea altor surse, ca: manuale, dicționare, cărți de popularizare a științei, dacă vrem să realizăm o compoziție amplă, cu un bogat conținut științific. În acest sens, pe *foaia 3* (sau anexele ei), de exemplu, vom nota, după cercetarea dicționarului enciclopedic, numele științific ale diverselor specii observate (năpîrca — *anguis fragilis*; șarpe de casă — *natrix natix* etc.) sau relatări privind modul lor de viață (hrană, înmulțire).

Foaia 4, cu însemnări referitoare la *interesul viu și permanent* pe care îl stîrnește parcul zoologic oricărui om, se va completa atît pe parcursul observației propriu-zise, cît și în momentele de rememorare și interogare a faptelor observate, atunci cînd, revenind asupra a ceea ce am văzut și trăit prin contactul direct cu realitatea, ne întregim informațiile și ne consolidăm impresiile. De pildă, constatăm că mersul pe jos pe aleile întortocheate ale parcului ne-a solicitat un anume efort fizic, care ne-a făcut să simțim, în consecință, o plăcută senzație de relaxare. De aici, tragem concluzia că o vizită la grădina zoologică a orașului este *reconfortantă, mai întîi, din punct de vedere fizic*. Apoi ne dăm seama că marea varietate de aspecte ale naturii pe care le-am văzut ne-au făcut să uităm, pentru un timp, anumite obligații cotidiene, mai mult sau mai puțin plăcute, de unde ideea că orice vizită la parcul zoologic poate însemna și *un moment de deconectare psihică*, de odihnă spirituală. Sîntem în măsură, în fine, să apreciem că, după plimbarea prin parc, cunoștințele noastre despre natură s-au îmbogățit pe nesimțite și aceasta pentru că tot ce am aflat ni s-a oferit simplu și direct, fără inhibițiile lecțiilor special organizate, în circumstanțele libere ale unei plimbări în natură. Desprindem, în concluzie, ideea că o plimbare prin parcul zoologic constituie și *un plăcut prilej de instruire și educație*. Concentrîndu-ne asupra acestei idei, ea poate fi nuanțată în altele mai precise: parcul zoologic oferă, direct, cunoștințe despre animale, natură în general; el prilejuiește *formarea spiritului de observație*, dezvoltarea *gîndirii* (deprinderea de a analiza, sintetiza și generaliza), *stimularea imaginației*; contribuie, în mare măsură, la *educarea sentimentului de dragoste față de natură* și, implicit, *a atitudinii de ocrotire a mediului natural*.

Cu aceasta, documentarea pentru compoziția cu subiectul menționat poate fi considerată, în linii mari, precizată. Urmează ca, într-o

altă etapă a procesului de elaborare, să organizăm judicios faptele și ideile adunate într-un *plan* (de prezentare, expunere, redactare).

★

Să vedem, acum, în ce constă, în linii mari, documentarea și căutarea ideilor, în cazul celuilalt subiect luat ca exemplu, și anume, comentarea unui fragment din poezia *Epigonii*, de M. Eminescu.

Analiza enunțului acestui subiect s-a soldat cu surprinderea *obiectivelor* pe care trebuie să le aibă în vedere comentariul de text și anume: *inspirația, compoziția, limbajul poetic* și *tema fundamentală*. Toate acestea vor constitui problemele generale, scheletul întregului proces de documentare și căutare a ideilor și vor fi consemnate, în consecință, pe cîte o fișă fiecare. Sursa principală de documentare, în cazul de față, va fi poezia *Epigonii*, în întregime, iar ca alte surse vom folosi alte poezii ale lui M. Eminescu, manuale de literatură, istorii literare, cărți de critică literară, dicționare de cultură generală și de specialitate, precum și propria noastră experiență de cititor.

Așadar, vom începe prin a *reciti* strofele indicate în enunțul subiectului, apoi vom *integra* aceste strofe în ansamblul poemului. Textul propus a fi comentat se luminează, prin plasarea lui în întregul din care face parte, astfel încît obiectivele comentariului pot fi urmărite și nuanțate cu destulă ușurință.

Corelînd fragmentul cu ansamblul, constatăm că scriitori precum Mureșan, Negruzzi sînt integrați unei galerii ample de mînuitori ai condeiului, care au activat înaintea lui Eminescu. Poetul are motive să elogieze „scrisul" înaintașilor săi: aceștia credeau în rolul educativ și mobilizator al literaturii și, de aceea, și-au pus întregul lor talent în slujba înfăptuirii idealurilor înaintate de unitate, de libertate socială și națională. Pe *fișa 1*, destinată faptelor și ideilor referitoare la *sursa inspirației* în poezia *Epigonii*, vom nota ideea: *inspirația în „Epigonii" izvorăște din contemplarea vie a activității scriitoricești a înaintașilor*. Ideea se nuanțează, răspunzînd, de pildă, la întrebările: Care sînt înaintașii?, Ce caracterizează pe fiecare din ei?, Care sînt operele ilustrative pentru caracterizările făcute de Eminescu? Întrebările își găsesc ușor răspunsurile prin revenirea la text. Pe aceeași fișă, ca idei subordonate, vom nota: printre înaintașii admirați de Eminescu se numără: Mumulean, Cantemir, Donici, Pann, Eliad, Bolliac, Alexandrescu, Bolintineanu, Mureșan, Negruzzi, Alecsandri ș.a.; Caracterizările eminesciene și motivația lor (cu referire specială la scriitorii din fragmentul selectat): *Mureșan* — „preot deșteptării noastre, semnelor vremii profet" (a se vedea poezia *Un răsunet* sau *Deșteaptă-te române!*), de asemenea: „scutură lanțul cu-a lui voce ruginită" (se are în vedere chemarea adresată

poporului de a se ridica la luptă împotriva asupririi naționale); „cheamă piatra să învie ca și miticul poet" (forța chemării poetului este asociată cu aceea a cîntecului fermecător al lui Orfeu, personaj mitologic); „Smulge munților durerea" (poezia lui Mureșan izvorăște din tot ceea ce este românesc); „Și bogat în sărăcia-i ca un astru el apune" (în ciuda sărăciei materiale, Mureșean a murit bogat sufletește, cu conștiința datoriei cetățenești îndeplinite); *Negruzzi* — „șterge colbul de pe cronice bătrîne" (propoziția se referă la evocarea istoriei patriei de către scriitor, în unele din operele sale, ca și o alta: „Moaie pana în coloarea unor vremi de mult trecute"); „zugrăvește din nou iarăși pînzele posomorîte/ Ce-arătau faptele crunte unor domni tirani, vicleni" (versurile au în vedere capodopera *Alexandru Lăpușneanul*, în care se recreează artistic scene din domnia numitului voievod; ultimul vers poate fi interpretat în două feluri: 1. nuvela evocă „fapte crunte" ale unui domn tiran, respectiv Alexandru Lăpușneanu; 2. ea arată „fapte crunte" din trecut unor domni tirani, vicleni, din contemporaneitate). Problema *inspirației*, în *Epigonii*, nu e însă epuizată, prin consemnarea acestor idei. Citind partea a doua a poeziei, constatăm că Eminescu se inspiră și din altă sursă: *peisajul literar contemporan cu poetul*, sugerat prin expresiile interogative: „Iară noi? noi, epigonii?" și caracterizat ca fiind măcinat de „mari patimi" și lipsit de un crez înalt, pe măsura celui nutrit de înaintași. Consemnăm și aceste idei pe *fișa 1*.

Cercetînd *compoziția*, ne întrebăm: cum grupează Eminescu spusele sale despre înaintași și contemporani? Chiar dacă ar fi să ne limităm numai la fragmentul reprodus în enunțul subiectului, fără a mai avea în vedere întreaga poezie, observăm că poetul vorbește mai întîi despre *înaintași*, apoi despre *epigoni*, punîndu-i, grupat, față în față. Pe *fișa 2*, destinată *compoziției*, notăm: *se folosește antiteza* (exemplu: „Voi credeați în scrisul vostru, *noi nu credem în nimic!*")

Investigarea *limbajului poetic* va începe cu clarificarea sensurilor proprii ale cuvintelor și expresiilor mai puțin familiare nouă, pentru a putea surprinde efectele conotative (figurate) ale substituirilor, cu alte cuvinte, ale diverselor procedee specifice vorbirii poetice. În acest sens, *fișa 3* va înregistra cuvinte și expresii din textul propus, cu explicațiile de rigoare: „scutură *lanțul*" (*lanț* cu sens de robie = metonimie); „voce *ruginită (ruginită* în sens de nefolosită multă vreme = epitet); „rumpe" = fonetism arhaic; „coarde de aramă" (în sens de unelte ale represiunii = metaforă); „cheamă *piatra* să învie", „smulge *munților durerea*" (metafore personificatoare cu sensul de îndemn la trezire din suferința pietrificată); „ca un astru el apune" (comparație care sugerează măreția moral-cetățenească a poetului tribun); „*preot* deșteptării noastre"; „semnelor vremii *profet*" (metafore); „șterge *colbul*" (colb în sens de uitare = metonimie); „cronice *bătrîne*" (bătrîne cu sens de

vechi = epitet); „*mucedele* pagini", „pînzele *posomorîte*", faptele *crunte*, domni *tirani*, *vicleni* (epitete); „epigoni"(urmași nedemni de gloria înaintașilor); „Iară noi? noi, epigonii?" (invocații retorice); „simțiri reci", „harfe zdrobite", „inimi bătrîne, urîte", „măști rîzînde", „caracter inimic" (cumul de epitete calificative stigmatizatoare, care exprimă ironia și disprețul, majoritatea plasate pe lîngă substantive cu valoare metaforică: „harfe", „inimi", „măști"); „Dumnezeul nostru: umbră", „patria noastră: o frază" (construcții cu structură și rezonanță retorică); „*Voi* credeați în scrisul vostru, *noi* nu credem în nimic!" (antiteză).

Întrebîndu-ne care este funcționalitatea acestor procedee de limbaj poetic în structura de ansamblu a poeziei, ajungem la ideea că ele dau expresie artistică unei anumite concepții asupra poeziei și unei anumite atitudini față de rostul poeziei. În ce constă această concepție? Eminescu crede că poezia este un „voluptos joc de icoane", „strai de purpură și aur peste țărîna cea grea", adică o transfigurare a realului exprimată în „glasurile tremurate" ale sufletului omenesc. Care este poziția poetului față de menirea artei și literaturii? El crede că poetul trebuie să fie cinstit cu sine și cu semenii săi, exprimînd, cu sinceritate, dramele existenței umane (subiective și colective). De ce aduce elogii înaintașilor? Pentru că au crezut cu toată sinceritatea în idealul generației lor, acela de a sluji cu scrisul lor tendințele înaintate ale epocii („Voi *credeați* în scrisul vostru"). De ce critică pe epigoni (în care se include)? Pentru că aceștia, complexați, prin reflexivitate hipertrofică, de dialectica existenței omului și universului, s-au blazat și nu mai au nici un ideal (*„noi nu credem în nimic!"*) Dialogînd astfel cu textul, am formulat cîteva răspunsuri, pe care le notăm pe *fișa 4*, destinată observațiilor privind *tema fundamentală* a textului de comentat. Aceste răspunsuri ne conduc spre ideea unificatoare, cu valoare de temă fundamentală, care ar putea fi: *problema creației artistice*, modelată în sensul admirației față de operele izvorîte din credința sinceră într-un ideal înaintat.

Pentru a stabili unele legături între *Epigonii* și alte poezii ale lui Eminescu, cu problematică similară, consultăm și alte creații ale poetului (de exemplu, *Criticilor mei*); de asemenea, poezii ale altor poeți (Vlahuță, Coșbuc, Arghezi, Blaga). Observațiile le vom nota pe o a cincea fișă, ca și însemnările rezultate din consultarea unor manuale de literatură privind familia de spirite și curentul în care poate fi încadrat Eminescu (spirit structural-romantic, receptiv față de neliniștile pe care le incită cultura și civilizația modernă). Cu aceste însemnări, documentația pentru compoziția-comentar cu subiectul anunțat, în mare parte, s-a conturat. Ideile și exemplele adunate, deocamdată informe, urmează să fie organizate într-o *construcție* unitară, ceea ce vom înfăptui, odată cu intrarea într-o a treia etapă a elaborării compunerii: *dispoziția*.

2.3. Dispoziția sau planul

Reluăm ideea că o compoziție este *un mesaj logic structurat*, a cărei esență constă într-o *demonstrație*. A demonstra înseamnă a parcurge un drum, care, ca oricare drum, pornește de la un punct, se desfășoară pe un anumit traseu și se termină într-un anume loc. Cu alte cuvinte, a demonstra ceva presupune o succintă intrare în temă *(introducere)*, dezvoltarea ei (*tratarea* sau așa-zisul cuprins) și o concluzie *(încheiere)*. „*Composer votre devoir* — precizează H. Bénac — *c'est organiser une argumentations qui ne dépassera pas certaines bornnes*" (op. cit., p. 216).

Cum vom proceda?

În timpul documentării, ne-am grupat, provizoriu, faptele și ideile descoperite, ceea ce ne-a permis să întrezărim și concluzia la care va trebui să ajungem. Deși încă nedefinitivată, această idee concluzivă trebuie să orienteze *organizarea* argumentației. Pe parcursul organizării demonstrației, concluzia se va cristaliza definitiv. Se impune deci sublinierea faptului că activitatea de alcătuire a planului presupune continuarea invențiunii, aceste operații împletindu-se. În timpul întocmirii planului, unele fapte și idei sînt abandonate, se produc noi asociații, deducții și apar astfel idei noi.

H. Bénac recomandă următoarea ordine de lucru în alcătuirea dispoziției:

a) *stabilirea planului de dezvoltare, care trebuie să vizeze două* aspecte:
— dispunerea *părților mari* (adică ordonarea și echilibrarea lor);
— dispunerea *părților subordonate* (de asemenea, *ordonarea*, *echilibrarea* și organizarea lor în paragrafe);

b) *precizarea concluziei* (sintetizarea constatărilor la care s-a ajuns, a interesului pe care acestea îl prezintă și a perspectivelor deschise);

c) *stabilirea intrării în subiect* (adică a modului în care vom începe, în care vom pune problema), care urmărește: *introducerea subiectului* (cu alte cuvinte, încadrarea, plasarea lui) *într-un context anumit* (de împrejurări, de preocupări, de idei etc.); *formularea clară a problemei* care urmează a fi dezvoltată (tratată), ceea ce nu înseamnă o simplă recopiere a temei din enunțul subiectului, ci o reluare *interpretată* a ei; *anunțarea*, în linii mari, a *planului* care va fi urmat (adică a ordinii în care vor fi abordate principalele probleme implicate).

Atragem atenția asupra *momentului* în care se stabilește *intrarea în subiect* (adică a ceea ce frecvent numim *introducere*), în cadrul ordinii de lucru recomandate de H. Bénac. Deși cu această parte se începe

orice compoziţie, precizarea ideilor din introducere încheie operaţiile consacrate întocmirii planului, ceea ce ni se pare în deplină concordanţă cu logica acestui proces. Modul în care vom intra în subiect este strîns legat de clarificarea concluziei, operaţie dependentă, la rîndu-i, de organizarea demonstraţiei. Concluzia este un răspuns la introducere. B. Pascal spunea că ultimul lucru pe care îl găseşti cînd compui o lucrare este descoperirea aceluia pe care trebuie să-l pui la început.

Ilustrăm ordinea de lucru în alcătuirea planului, revenind la cele două subiecte ale noastre, luate ca exemple la începutul prezentului subcapitol. Să vedem, mai întîi, cum construim planul compoziţiei cu subiectul *Parcul zoologic al oraşului, loc de recreaţie instructivă.*

În etapa documentării (pe baza observaţiei directe a realităţii), am stabilit deja reperele mari ale planului şi am întrevăzut şi concluzia la care vom ajunge, preocupîndu-ne de subiectul nostru. Dealtfel, în cazul unui asemenea subiect, concluzia este sugerată de enunţul său, care, din punct de vedere logic, are valoarea unei premise ce se cere demonstrată. Aşadar, desfăşurarea argumentaţiei, cu părţile şi subpărţile ei, va trebui să confirme sau să infirme această premisă. Revăzînd însemnările făcute pe fişe, concluzia întrezărită iniţial se cristalizează în sensul confirmării premisei, fapt care ne va sugera şi modul intrării în subiect.

Consemnăm părţile planului nu în ordinea în care au fost precizate (introducerea, cum am văzut, este condiţionată logic de concluziile argumentaţiei), ci în ordinea în care vor fi expuse (redactate).

a) *Introducere* (intrare în subiect)
— *Omul modern şi multiplele posibilităţi de a petrece timpul liber* (ceea ce înseamnă încadrarea subiectului într-un anumit context de probleme);
— *Parcul zoologic, loc de odihnă activă* (aceasta fiind formularea problemei de tratat);
— Plasarea parcului, organizarea generală, exponate zoologice, interesul stîrnit (toate acestea însemnînd itinerarul dezvoltării problemei).

b) *Tratare* (dezvoltarea subiectului)
Se urmăresc următoarele părţi şi subpărţi (corespunzînd mai multor idei principale şi, respectiv, secundare):

b.1. *plasarea funcţională a parcului* (fişa 1):
— în afara oraşului;
— teren variat, cu vegetaţie bogată;
— surse de apă naturală;
— pe direcţia obişnuită a curenţilor atmosferici;

b.2. *organizarea sistematică* (fişa 2):
— urmăreşte ideea de evoluţie biologică (argumente: ordinea exponatelor, fiinţe acvatice (reptile), păsări, mamifere);

— realizare concepută ştiinţific şi în timp îndelungat (argumente: întinderea mare a parcului; temeinicia lucrărilor de amenajare (spaţii speciale, drumuri de acces); adevărată expoziţie naturală în aer liber);
— spaţiu natural odihnitor (fapte şi argumente: variate specii de copaci, curăţenie şi linişte, varietatea punctelor de atracţie);

b.3. *parcul zoologic este o preţioasă sursă de cunoştinţe despre natură*, o adevărată şcoală (fişa 3):
— oferă informaţii vii despre *reptile* (fapte şi argumente: vipera, şarpele de baltă, năpîrca, şopîrla, broasca ţestoasă);
— cunoştinţe despre *păsări:* domestice, sălbatice; indigene, exotice (exemple: raţe, gîşte; lebede, pelicani; fazani, păuni; papagali, canari; vulturi etc.);
— informaţii despre *mamifere* (exemple: lupul, leul, tigrul, ursul), (conform anexelor la fişa 3).

c) *Încheiere* (concluzie)
Parcul zoologic constituie o sursă permanentă de sănătate fizică şi sufletească pentru omul civilizaţiei moderne (fişa 4). Motivaţia ideii:
— oferă condiţii pentru reconfortarea fizică (argument: relaxarea fizică plăcută pe care o simţim după o vizită în parc);
— oferă momente de *deconectare psihică* (argument: marea varietate a exponatelor este atît de atrăgătoare, încît ne-a captat integral atenţia, introducînd ceva nou în firul preocupărilor cotidiene, devenite stereotip);
— o vizită la parcul zoologic e un *plăcut prilej nu numai de instruire, ci şi de educaţie* (fişa 4):
— prilejuieşte dezvoltarea *spiritului de observaţie;*
— dezvoltarea *gîndirii;*
— stimularea *imaginaţiei;*
— cultivă *dragostea faţă de natură;*
— determină *ocrotirea mediului natural.*

Iată, acum, *organizarea* într-un *plan* a faptelor şi ideilor acumulate pe parcursul documentării referitoare la subiectul care cere comentarea unui fragment din poezia *Epigonii*, de M. Eminescu.

Părţile mari ale planului s-au prefigurat deja în timpul analizei enunţului acestui subiect, care indică, de fapt, obiectivele de urmărit; ele s-au precizat, în timpul documentării şi căutării ideilor. Inducerea temei fundamentale a versurilor cercetate este în măsură să ne sugereze şi o intrare în subiect adecvată, logică.

a) *Introducere* (intrarea în subiect)
— *Poezia, motiv grav şi permanent de meditaţie pentru scriitorii tuturor timpurilor* (invocarea unor nume din literatura universală şi din literatura română),

fișa 5 (deci încadrarea subiectului, conducîndu-ne după concluzia conturată la sfîrșitul documentării, într-un context de probleme și preocupări);

— *Identificarea, explicarea și interpretarea ideilor lui Eminescu despre poezie și rolul ei*, în cîteva strofe ilustrative din poezia *Epigonii* (aceasta marcînd *formularea problemei* care urmează a fi dezbătută pe parcursul compoziției);

— Vor fi abordate următoarele probleme: *sursa inspirației, compoziția, limbajul poetic și tema* poeziei *Epigonii*, considerate ca mijloace de identificare a concepției lui Eminescu despre poezie și rolul ei (ceea ce înseamnă, de fapt, anunțarea, în linii mari, a planului demonstrației noastre).

b) *Tratarea* (dezvoltarea subiectului)

Se organizează în patru părți, fiecare conținînd cîte o problemă principală, susținută de alte fapte și idei subordonate.

b.1. *Sursa de inspirație în „Epigonii" și modelarea ei originală* (fișa 1):

— *contemplarea vie a activității scriitoricești a înaintașilor* (invocarea unor nume, conform fișei 1);

— *caracterizările și motivațiile eminesciene*, comentarea critică a acestora (fișa 1);

— peisajul literar contemporan cu poetul;

— caracterizările și motivațiile eminesciene, comentarea lor critică (de asemenea, fișa 1 și anexele);

b.2. *Compoziția poeziei, instrument al argumentației eminesciene* (fișa 2):

— folosirea antitezei (exemple: Voi credeați...,/ noi nu credem...;")

b.3. *Limbajul poetic, mijloc specific de exprimare a atitudinii emoțional-reflexive a poetului* (fișa 3):

— nota dominantă a expresiei-*retorismul;*

— *antiteza stilistică* (fișele 2, 3);

— *invocația retorică* (fișa 1);

— *interogația retorică* (fișa 3: „Iară noi? noi, epigonii?");

— cumulul de *figuri calificative* (epitete, comparații, metonimii, metafore) dă expresie solemnă, pe de o parte, elogiului fără rezerve și admirației absolute, pe de altă parte, ironiei și atitudinii sceptice (fișa 3);

— *tonul patetic*, cu accente de pamflet, (fișa 3, caracterizarea epigonilor).

b.4. *Tema fundamentală — meditație despre poezie* (fișa 4):

— Creația poetică izvorăște din trăiri profunde și sincere;

— poeții generației pașoptiste merită admirația, pentru că nu s-au lăsat complexați de probleme filozofice, în timp ce poeții contemporani, neputîndu-se sustrage acestor probleme, sînt de compătimit.

c) *Încheiere* (concluzie)

— Eminescu exprimă o *concepție nuanțată* despre poezie (fișa 5), care sugerează interpretări multiple (cum sînt cele ale lui G. Călinescu, D. Popovici ș.a.).

Reținem, la capătul rîndurilor consacrate dispoziționii, ideea că planul trebuie să aibă anumite calități. Prima și cea mai importantă dintre ele este *unitatea* sa fundamentală, reieșită din plasarea ideii generale în centrul compoziției. Buffon spunea „Tout sujet est un, et quelque vaste qu'il soit, il peut être renfermé dans un seul discours[3]". Ceea ce conferă planului unitate, pe lîngă gruparea părților după ideea dominantă, este și proporția părților. Aducerea ideii generale în primplan duce la *claritate* și *limpezime*, iar proporția părților (raportate unele la altele și în perspectiva ansamblului), la *armonie*. O altă calitate a dispoziționii este *vioiciunea* argumentației, reieșită din ceea ce tot Buffon numea „un dévelopement successif, un gradation soutenue"[4].

Mai reținem, în sfîrșit, precizările că nu există un singur plan pentru fiecare subiect, că *organizarea ideilor este o operație originală*, de asemenea, că ordonarea lor trebuie să izvorască din subiectul însuși, nu din afara lui, că, prin urmare, trebuie respectată desfășurarea *naturală*, firească a ideilor. În acest sens, în *Conseils à Helvetius*, Voltaire recomanda: „Les idées doivent être rangées dans l'ordre le plus naturel, de façon qu'elles se succèdent sans effort, et qu'une pensée serve toujours à développer l'autre: c'est épargner de la peine au lecteur, soutenir son attention, et ménager sa curiosité"[5].

2.4. **Elocuțiunea** (dezvoltarea ideilor din plan)

Într-o carte de o valoare excepțională, *Poezie spaniolă*, Dámaso Alonso dă expresie unei intuiții profunde și generatoare de sugestii nu numai pentru studierea poeziei, ci și pentru înțelegerea și practicarea procesului de elaborare a oricărei comunicări verbale, a oricărei compoziții. Este vorba de distincția subtilă dintre „forma internă" și „forma externă" a poemului. Prin „formă internă", Alonso înțelege „modul cum afectivitatea, gîndirea și voința-creatoare se polarizează către o modelare, asemeni materiei, încă amorfe, care își caută tiparul", iar prin „formă externă", „ajustarea" semnificatului (idei, sentimente etc.) într-un semnificant (în expresie verbală)[6]. Așadar, pe de o parte, putem vorbi despre „o învăpăiere murmurîndă", „o pădure adîncă și întunecată" pe de alta, despre „o făptură luminoasă, exactă".

---

3. *Discours sur le styl*, édit. Hémon (Delagrave), p. 31—32.
4. *Ibidem*, p. 35.
5. Apud Mario Roustan, *La dissertation morale* (dixième édition), Librairie Mellottée, Paris.
6. Dámaso, Alonso, *Poezie spaniolă*, Editura Univers, București, 1977, p. 21—22.

Observația este valabilă în cazul constituirii oricărei comunicări verbale, deci și în cazul compozițiilor ca exerciții formative și ușurează înțelegerea *elocuțiunii* ca etapă în care „amorful se vitalizează ca organism[7], în care informul „se ajustează" într-o expresie verbală (semnificant), sau, invocîndu-l pe Henri Focillon, etapa în care un conținut *se determină* și dobîndește sens și valoare, devine „formulă" semnificantă.[8]

Prin urmare, pe parcursul *elocuțiunii*, conglomeratul de idei, fapte, date adunate în timpul documentării, se metamorfozează într-un *discurs* (text), adică în gîndire sesizabilă prin cuvinte, a cărui expresie constă într-o rețea de propoziții și fraze cu un sens unificator. Elocuțiunea este etapa în care devenirea se săvîrșește, adică etapa în care *ceva* (materialul amorf de fapte și idei) „se cufundă în altceva" (cum spune Constantin Noica, vorbind despre sensurile filozofice ale prepoziției „întru"), „crește laolaltă cu el nemijlocit, concrește și, departe de-a da o simplă compunere, dă o contopire"[9], devine, am spune noi, în acest proces de *concreștere* cu cuvintele, o individualitate distinctă (o compoziție). Menținîndu-ne în planul definiției pe care Constantin Noica o dă limbii, potrivit căreia limba este „experiență de gîndire"[10], putem afirma și noi că exercițiile de compoziție sînt, la rîndul lor, exerciții prin care gîndirea și sensibilitatea noastră se autoclarifică, *devin* „întru" *ceva*.

Vorbind de *elocuțiune* ca etapă finală a procesului de elaborare a unei compoziții, etapa cristalizării ideilor în cuvinte, distingem două modalități de manifestare a ei (de „prezentare", de „expunere"): *redactarea* sau expunerea scrisă și *expunerea orală*. Fiecare din acestea trebuie să satisfacă anumite cerințe. O parte din cerințe sînt comune ambelor modalități, altele sînt caracteristice numai uneia din ele.

2.4.1. *Redactarea (expunerea scrisă)*

A redacta înseamnă *a scrie* un text de o anumită întindere (respectînd regulile gramaticale și ortografice specifice unei limbi), pe baza unui plan de desfășurare a ideilor referitoare la un subiect (problemă).

Redactarea, altfel spus formularea în scris a ideilor în cuvinte, propoziții, fraze, alineate, presupune o *tehnică anumită*, care implică

7. Ibidem, p. 161.
8. Henri Focillon, *Viața formelor*, Editura Meridiane, București, 1977, p. 26.
9. Constantin Noica, *Sentimentul românesc al ființei*, Ed. Eminescu, 1978, 26.
10. Ibidem, p. 175.

mai multe aspecte, descrise pe larg în lucrările despre tehnica exprimării scrise.[11] Le consemnăm și noi, rezumativ.

a) *Folosirea vocabularului adecvat*

Exprimarea scrisă presupune analiza ideilor și sentimentelor pe care dorim să le comunicăm, de aceea ea impune căutarea, dintre atîtea cuvinte, a acelora care corespund nuanței pe care vrem s-o exteriorizăm. Sursele principale de cuvinte sînt: *Dicționarul limbii române moderne*, *Dicționar de sinonime* (Editura Albatros, 1972); *Dicționar școlar* (de D.I. Hîncu, E.D.P., 1976); *Indexul personal de cuvinte*, alcătuit pe baza lecturilor zilnice și a consultării dicționarelor, în care sînt înregistrate cuvinte frecvent utilizate pentru a exprima diferite sentimente, atitudini, comportamente etc. Operația de căutare a cuvintelor potrivite începe, de fapt, cu momentul documentării și căutării ideilor. În timpul redactării, se operează selecția și adecvarea lor la intențiile actului comunicării. Lucrul cu cuvintele implică atenție la:

— *precizia* termenilor (respectiv ocolirea improprietății);
— *folosirea nuanțată a adjectivelor* (deci evitarea banalității lor);
— *eliminarea poncifelor* (adică a formulelor stereotipe);
— *evitarea barbarismelor* (cuvinte de jargon a căror folosire nu e necesară);
— *utilizarea cu măsură a neologismelor*;
— *folosirea sinonimelor*;
— *pleonasme și tautologie* (evitarea lor);
— *ispita clișeelor verbale* (cum sînt: *o serie de*, *pe undeva*, *sub semnul*, *la modul* ... etc.);
— *pericolul parafoniei* (acele cuvinte care dau un sens neașteptat, ca în exemplul: „du-te iară-n curte-n fund", dat de E. Lovinescu);
— efectele neplăcute ale *hiatului (a apuca)*;
— *cacofonii*;
— *aliterații*, *asonanțe* și *evitarea rimei* în construcțiile în proză;
— *înlăturarea vulgarității*;

Pentru evitarea vulgarității se pot folosi procedee ca:

— *antifraza* (înlocuirea unui cuvînt prin altul cu înțeles contrar: ex. *puturos* cu *hărnicuț*, pentru a exprima sensul, pe calea ocolită a ironiei);
— *aluzia*;

11. A se vedea: M. Roustan, *La dissertation littéraire*, Mellottée, Paris; Courault, *Manuel de l'art d'écrire*, 2 vol. Hachette; Henri Bénac, *L'écrit et l'oral de français au bacalaureat*, Hachette, 1970; Danielle Leeman, Irene Astruc, Madeleine Surupf, *Comment apprendre à rédiger?* Larousse, 1975 (3 volume); Ion Biberi, *Arta de a scrie și a vorbi în public*, Ed. Encic., Buc., 1972.

— *antonomaza* (înlocuirea numelui cu indicarea unei calități);
— *perifraza* (înlocuirea cuvîntului printr-o explicație, definiție ocolită);
— *sinonimia*;
— *eufemismul*.

b) *Respectarea normelor gramaticale*

O soluție practică de a menține redactarea în limitele corectitudinii gramaticale este întocmirea unei liste de greșeli tipice care trebuie ocolite. Lecțiile de gramatică, studiile de limbă, observațiile profesorilor scot în evidență asemenea greșeli. Redactînd sau revizuind textul cu preocuparea de a sesiza în el greșeli de tipul celor din listă, acestea pot fi eliminate. Printre greșelile frecvente, se numără:

— *dezacordurile* (dintre adjective și nume, dintre subiect și predicat, dintre complemente și verbe);
— *flexiunile incorecte* (ale unor substantive, verbe);
— *folosirea inadecvată a instrumentelor gramaticale* (prepoziții, conjuncții, adverbe relative, pronume relative), ca mijloace de legătură între diversele părți ale propoziției sau ale frazei;
— *nerespectarea concordanței timpurilor*;
— *alcătuirea de fraze, fără propoziții principale* (sau fraze neterminate);
— *construcțiile sintactice aglomerate* (prolixe);
— *excesul de infinitive, gerunzii, participii* sau utilizarea lor greșită;
— *echivocurile* ș.a.

Dar înainte de toate, practic, este să avem, permanent, pe masa de lucru, un bun manual de gramatică a limbii române, care să poată fi folosit, la nevoie, operativ.

c) *Respectarea normelor ortografice și de punctuație*

În această privință, un instrument de lucru indispensabil este *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*, Editura Academiei R.S.R. Ca și în cazul normelor gramaticale, recomandabilă pentru cei ce se exersează în scrierea corectă este întocmirea unor liste cu ortogramele cele mai frecvente (de exemplu: *sa*, *s-a*; *la*, *l-a*; *sau*, *s-au*; *iar*, *i-ar*; *mai*, *m-ai*; *nai*, *n-ai*; *car*, *c-ar*; *cai*, *c-ai* etc., etc.) și folosirea lor în caz de nesiguranță. În atenție trebuie să stea, de asemenea, scrierea numelor proprii românești și străine, a consoanelor duble, a titlurilor de opere și lucrări, a citatelor, precum și despărțirea cuvintelor în silabe, la sfîrșitul rîndurilor. În ceea ce privește punctuația, mare atenție trebuie acordată folosirii corecte a *virgulei* (prezența ei putînd schimba sensul propoziției sau frazei, ca în exemplele: *Elevii care nu au rezolvat problemele au fost notați.* / *Elevii, care nu au rezolvat problemele, au fost notați*), *liniuței de dialog* (pentru a marca trecerea de la vorbirea indirectă la vorbirea directă), *celor două puncte* (pentru a anunța un citat sau o enumerare); *ghilimelelor* (pentru a încadra citatele), *semnului exclamării* (pentru a marca atitudinea afectivă, față de unele aspecte cărora li se dă o expresie scrisă), *semnului întrebării*.

d) *Respectarea cerințelor cu privire la folosirea citatelor*

Utilizarea citatelor (fragmente din operele unor autori) în compoziții este recomandabilă, cu condiția generală să nu fie excesivă, abuzivă. Se apelează la citate în următoarele situații:

— pentru *a clarifica* o idee, o afirmație etc. (de exemplu, spunem că *patria este ambianța în care ne-am format ca oameni* și, pentru a clarifica această idee, dăm, în continuare, ca citat, următorul fragment din *Cîntarea României*, de Al. Russo: „Patria este aducerea-aminte de zilele copilăriei... coliba părintească cu copaciul cel mare din pragul ușii, dragostea mamei... plăsmuirile nevinovate ale inimei noastre, locul unde am iubit și am fost iubiți... cîinele care se giuca cu noi, sunetul clopotului bisericii satului ce ne vestește zilele frumoase de sărbătoare... zbieratul turmelor cînd se întorceau în amurgul sării de la pășune... fumul vetrei ce ne-a încălzit în leagăn, înălțindu-se în aer... barza de pe streșină ce caută duios pe cîmpie... și aerul, care nicăierea nu este mai dulce!...“);

— pentru *a completa* spusele noastre despre ceva (de pildă, ca în cazul în care facem afirmația că *e lăudabil să spui că-ți iubești patria*, dar — completăm, în continuare, ideea, cu un citat — „dulce et decorum est pro patria mori“ — adică „plăcut și frumos este să mori pentru patrie“, vers întîlnit în una din odele poetului latin Horațiu);

— pentru *a ilustra* concepția, raționamentul cuiva (ca în situația cînd relatăm, de exemplu, că Grigore Ureche a abordat, printre primii cercetători, problema originii poporului român, spunînd — și dăm, ca citat, din *Letopisețul Țării Moldovei*, următorul fragment: „Rumânii cîți se află lăcuitori la Țara Ungurească și la Ardeal și la Maramoroșu, de la un loc sîntu cu moldovenii și toți de la Rîm să trag.“);

— pentru *a combate* anumite concepții, opinii (de exemplu, în situația în care vorbim despre unitatea națională a românilor, menționînd, în treacăt, unele idei eronate, printre care și aceea că Munții Carpați ar fi fost o piedică naturală în menținerea unității etnice, recurgem, în continuare, la autoritatea unuia din marii noștri oameni de cultură, dînd un citat dintr-un discurs al lui Barbu Delavrancea: „Carpații sunt osul de rezistență al nostru, șira spinării care nu s-a încovoiat niciodată și nu se va rupe niciodată, decît cu cel din urmă om dintre noi.“)

Parafrazarea, adică formularea liberă, personală și mai dezvoltată a conținutului unui text, în general, nu este recomandată, deoarece ideile respectivului text pot fi denaturate.

În legătură cu folosirea citatelor în compoziții, mai trebuie reținute și alte cîteva recomandări. Citatele trebuie să fie, de regulă, *scurte*, *exacte* (ceea ce impune multă grijă în verificarea lor), *însoțite*, neapărat, *de referințe* (în cadrul textului, folosim pentru aceasta parantezele sau o propoziție incidentă; în afara textului, utilizăm sistemul notelor, redactate în subsolul paginii, sau la sfîrșitul compoziției); ele trebuie *să se distingă de textul nostru* (ceea ce se realizează prin sublinierea lor, sau punîndu-le între ghilimele). În cazul în care cităm numai o propoziție subordonată dintr-un text, sau cuvinte izolate dintr-o propoziție, se impune integrarea acestora în fraza proprie, folosind anumite raporturi gramaticale, ca de exemplu, dependența cuvintelor citate de un verb (de pildă: În discursul său, proletarul condamnă orînduirea burgheză, calificînd-o drept „crudă și nedreaptă").

e) *Adoptarea unui stil potrivit*

Stilul relatării trebuie să fie în deplină concordanță cu *subiectul* tratat, și, îndeosebi, cu *destinația ce i se dă compoziției:* științifică, oficial-administrativă, publicistică, epistolară, oratorică, literar-artistică. *Subiectul* impune folosirea unei terminologii specifice, iar destinația — respectarea unor particularități de expresie tipice pentru genul de compoziție abordat (referat științific, dare de seamă, cronică, scrisoare, tablou, discurs).

Dacă tipul compoziției cere folosirea *stilului științific*, atunci preocuparea generală va fi pentru utilizarea formulei *expozitive* și obiective, cu *structuri hipotactice*, concise, în care *claritatea* se asociază cu *precizia lexicală*. Un memoriu, o cerere, o informare impun întrebuințarea stilului *administrativ*, caracterizat, printre altele, prin preferința pentru *formule stereotipe*, pentru *îmbinări frazeologice tipice*, pentru o *anumită distribuție și combinare* a unor unități, la toate nivelele limbii. O informație, un interviu, un articol editorial cer folosirea *stilului publicistic*, care utilizează *un lexic foarte variat* de natură politico-socială și un anume *retorism*. O descriere poetică va trebui să apeleze la *stilul artistic*, în cadrul căruia cuvîntul nu mai este întrebuințat în scop referențial, ci în scop artistic, conferindu-i-se valori conotative.

Indiferent însă de stilul abordat, pe parcursul *elocuțiunii*, trebuie acordată o atenție deosebită *substantivelor*, *adjectivelor* și *verbelor*. Substantivele reînvie în carne și oase lucrurile, faptele, ființele, ideile despre care se relatează, adjectivele dau acestora relief și culoare, iar verbul, „înger al mișcării — cum se exprimă Baudelaire — dă primul impuls frazei".

Simplitatea, naturalețea, eleganța stilului sînt atributele care trebuie să caracterizeze orice tip de compoziție. Asemenea calități se obțin prin: *potrivita alegere a substantivelor* (rezerva față de cuvintele pedante, cuvintele prea lungi; evitarea cuvintelor inutile), prin *evitarea construcțiilor încărcate* cu relative, gerunzii, participii, *a frazelor stufoase*, *a monotoniei* (cauzele acesteia fiind: repetițiile excesive, care se pot ocoli prin substituiri, sinonime și echivalente; cuvintele pasepartout, expresii stereotipe — fraze care încep în același fel, sau care sînt construite identic, ceea ce se poate evita, prin fragmentarea desfășurării unei afirmații în construcții interogative sau exclamative, prin alternarea diatezelor activă și pasivă, a frazelor lungi cu cele scurte, a relatării proprii cu citatele etc.), prin *folosirea motivată a adjectivului relevant*, prin plasarea judicioasă a unor *formule originale*, *în anumite locuri ale relatării*.

Varietatea, culoarea, puterea de a capta — calități cerute, în general, oricărei compoziții, dar cu totul indispensabile unora dintre ele — se obțin prin întrebuințarea cu măsură a așa-ziselor *figuri stilistice și a tropilor*[12].

f) *Așezarea funcțională în pagină a textului*

Așezarea textului în pagină urmărește un dublu scop: *expresiv* și *estetic*. Scopul expresiv constă în ușurarea receptării părților constitutive ale comunicării scrise, a ideilor esențiale, a exemplelor și citatelor, a nuanțelor, prin felul în care sînt grupate rîndurile în pagină, cît și prin modul în care este realizată grafia cuvintelor. Scopul estetic

12. Conducîndu-ne după lucrări de specialitate ca *Probleme de stil și artă literară*, de T. Vianu, ESPLA, 1955; *Mica enciclopedie a figurilor de stil*, de Gh. N. Dragomirescu (Editura științifică și enciclopedică, București, 1975); *Figurile limbajului de Pierre Fontanier* (Editura Univers, București, 1977); *Arta de a scrie și de a vorbi în public*, de Ion Biberi (Editura enciclopedică, Buc., 1972), schițăm un tablou general al celor mai folosite procedee de acest fel.

a. *Figuri de cuvinte* (tropi), care presupun „o întorsătură" de sens a cuvîntului:

— *metafora* (înlocuirea unui cuvînt prin altul pe baza unei analogii: „Sînt măr de lîngă drum și fără gard" — Beniuc);

— *metonimia* (substituire de cuvinte: cauza cu efectul = „umbra morții", *Eminescu; conținătorul cu conținutul* = „acest om mîngîie *sticluța*" — I. Biberi; *concretul cu abstractul* sau invers = „*valoarea* se impune"; *semnul cu lucru semnificat* = „flamura verde" — Eminescu; *locul de origine indicînd un om sau un lucru fabricat* = „un vas de *Marginea*", „mi-am procurat un *Grigorescu*");

— *sinecdoca* (substituirea: *genului prin specie și invers; particularului cu generalul; singularului cu pluralul* = „s-a bătut cu *Turcul*"; *întregului cu partea* = „îți dau catarg după catarg" — Eminescu);

vizează aspectul de ansamblu al paginii scrise, care trebuie să satisfacă, prin felul ordonat, îngrijit și plăcut al grafiei textului, simțul acurateții. Este de la sine înțeles că un text scris, în care abundă tăieturile, ștersăturile, petele de tot felul și în care nu se vede nici un fel de preocupare pentru gruparea grafică a rîndurilor, produce, de la în-

— *catacreza* (înlocuirea improprie a unui cuvînt aparținînd unei alte realități, pe baza unei analogii: „poalele muntelui");

— *litota* (formulă de *atenuare* intenționat exprimată: „zăboveşte *un minut*");

— *hiperbola* (exagerarea, îngroşarea unui fapt: „*Vodă-i* un munte" — Coşbuc);

— *comparația* (alăturarea a două obiecte, fenomene etc. pentru ca, pe baza unor asemănări reale sau aparente, să se scoată în relief însușirile unuia în raport cu ale celuilalt: „Pe un deal răsare luna *ca o vatră de jăratec*" — Eminescu);

— *alegoria* (şir de metafore, comparații, personificări care ilustrează o abstracțiune sau conceptualizează o impresie concretă: „Să le spui curat/că m-am însurat/ Cu-o mîndră crăiasă/ A lumii mireasă" — *Miorița* — ilustrează ideea morții);

— *antonomaza* (înlocuirea unui nume propriu prin epitetul care îl însoțeşte constant: M. Eminescu — *luceafărul poeziei românești*);

— *simbol* (exprimă o idee abstractă cu ajutorul numelui unui obiect din lumea fizică, pe baza unei analogii: *Plumb!* Bacovia);

b. *Figuri de gîndire:*

1. *figuri care surprind înfățișările concrete ale realității exterioare:*

— *hipotipoza* (reprezentare, descriere; înfățişarea unui obiect în relieful şi culoarea acestuia — ex. scutul lui Ahile, din *Iliada*);

— *etopeea* (înfățişarea trăsăturilor morale ale unui personaj, portret);

2. *figuri care exprimă atitudinea subiectivă față de realitate (figuri de pasiune):*

— *interogația* (punerea unei întrebări, pentru a transmite indirect o opinie de subliniat: „*Religia?* O frază de dînșii inventată" — Eminescu);

— *subjecția* (sau *prolepsa*), (prevenirea unei obiecții şi combaterea ei anticipată: „Ni se va obiecta că... La aceasta răspundem...");

— *imprecația* sau *blestemul* (enunțarea dorinței ca cineva (ceva) să fie pedepsit(ă): „Usca-s-ar izvoarele toate şi marea" — *Blesteme*, Arghezi);

— *exclamația* (enunț care exprimă un sentiment puternic: „O, te-admir progenitură de origine romană!" — Eminescu — exprimă ironie);

— *prozopopeea* sau *personificarea* (figură prin care se atribuie viață lucrurilor: „*mîndra lună*" — folclor);

— *apostrofa* (întreruperea bruscă a relatării pentru a adresa o întrebare, o afirmație sentențioasă: „Voi sînteți urmașii Romei? *Niște răi şi niște fameni*" — Eminescu);

— *obsecrația* sau *deprecația* (apostrofa care îmbracă forma unei rugi, a unei implorări: „O, marmură, aibi milă de ochii-mi rugători!" — Eminescu);

— *ironia* (insinuarea contrariului vorbirii explicite, laudă sau apreciere negativă simulate: „O, *te-admir*, progenitură de origine romană" — Eminescu);

ceput, o impresie neplăcută, dînd primele indicii despre ținuta intelectuală a celui care a scris. Nu mai vorbim de dificultățile pe care le ridică cititorului scrierea greu lizibilă, rezultat al unor deprinderi motrice greşit formate, în perioada însușirii scrierii. De fapt, cele două scopuri ale unei judicioase puneri în pagină a textului se interferează şi se poten-

— *dubitația* (simularea îndoielii asupra celor spuse pentru a anticipa eventualele obiecții sau ezitarea între mai multe cuvinte, hotărîri, semnificații, pentru a întări adevărul celor spuse: *Memorarea unor rețete critice — ne e greu să spunem, dar trebuie s-o spunem — duce la atrofierea spiritului de observație personal*);

— *dialogismul* (întrebuințarea dialogului în expunerea ideilor, sentimentelor etc., sinonimia cu *sermocinația:* „Mă întrebi cum se citeşte o carte? Îți răspund..").

— *aluzia* (cuvînt sau enunț care evocă, printr-o comparație sugerată, un eveniment, personaj, pentru a caracteriza o situație, sau a exprima sensibil o idee abstractă: „Eşti *un Hercule*", adică eşti un om puternic);

— *reticența* (întreruperea intenționată a enunțului pentru a lăsa interlocutorul să ghicească cuvîntul neexprimat: „I-aş spune *ceva..., dar nu vreau să fiu grosolan*");

— *suspensia* (e înrudită cu reticența; constă în întreruperea comunicării, pentru a stîrni curiozitatea interlocutorului şi, apoi, a completa enunțul cu ceva surprinzător: „Numai pe Răzvan, el singur, *l-aş lăsa... ca să-l omor*", Haşdeu).

c. *Figuri gramaticale* (licențe față de regulile gramaticale):

— *inversiunea* (abaterea de la ordinea obişnuită a părților propoziției: „Medicului de cuvinte aromate, D-lui Ion Biberi, cu veche dragoste multă" — autograf al lui Arghezi);

— *hiperbata* (adaos la finele unui enunț considerat încheiat, care produce surpriză: „frumoasă femeie şi-aceea, şi *bogată*" — Sadoveanu);

— *pleonasmul* (folosirea repetată a unor termeni echivalenți, pentru a exprima mai convingător ceva: „*Cobori în jos*, luceafăr blînd", Eminescu);

— *silepsa* (eroare intenționată, de acord: „*ei merge* bine la învățătură" — exprimă ironie);

— *anacolut* (eroare intenționată de construcție a frazei, discontinuitate sintactică: „*Soarele*, ce azi e mîndru, *el îl vede* trist şi roş" — Eminescu);

— *elipsa* (suprimarea unui cuvînt necesar în enunț: „L-a insultat grosolan; el — nici un gest, nici un cuvînt");

— *asyndeton* (reducerea sau renunțarea la conjuncții, mai ales la *şi*: „El se întoarse, țipă [şi] fugi");

— *antiteza* (asocierea în acelaşi enunț a unor idei cu sens contrar, pentru a se lumina reciproc: „*Voi* credeați în scrisul vostru, *noi* nu credem în nimic" — Eminescu);

— *anafora* (repetarea aceluiaşi cuvînt la începutul a cel puțin două unități sintactice ale propoziției sau frazei: „În Moldova au cei mici despre cei mari acest obicei, de pier *fără* județ, *fără* vină şi *fără* samă" — Gr. Ureche);

ţează reciproc. Ele devin realitate prin respectarea cîtorva reguli, care, exersate îndelung, devin automatisme. Le consemnăm pe scurt:

Trebuie evitate, în egală măsură, atît *aşezarea masivă*, fără alineate, cît şi *fragmentarea excesivă*, sporirea nejustificată a alineatelor. Asemenea practici nu pun în lumină părţile planului compoziţiei.

Dispunerea textului în pagină trebuie să scoată în relief părţile mari ale compunerii. În acest sens, se recomandă:

— să se lase un rînd alb (nescris) între introducere şi tratare, precum şi între tratare şi concluzie şi să se pună un asterisc (sau cîteva steluţe), la mijlocul acestui rînd;

— să se indice trecerea de la o problemă la alta prin *paragrafe*, iar de la o idee principală la alta, în cadrul paragrafului, prin *alineate*, operaţie care se poate traduce grafic lăsînd un rînd liber între paragrafe, iar în cazul alineatelor scriind rîndul de la capăt, ceva mai în interior.

Paragraful este un ansamblu de fraze care tratează despre o problemă importantă, urmînd, de regulă, traseul: informare → justificare → concluzie, sau: informare → contradicţie → răspuns → concluzie. [12bis] Fiecare din aceste părţi ale traseului menţionat poate fi alcătuită din una sau cîteva fraze, constituind un *alineat*. Legătura dintre alineate se realizează cu ajutorul unor conjuncţii (coordonatoare, subordonatoare) sau adverbe.

Anumite idei, fapte, intenţii afective se reliefează fie prin folosirea unor cuvinte sau părţi din enunţ, fie prin punerea lor între ghilimele, scrierea spaţiată sau cu alte caractere (litere).

În cazul compoziţiilor poetice (poezie, proză beletristică), aşezarea textului în pagină devine un element constitutiv al limbajului, altfel spus, procedeu tehnic de exprimare, de sugerare. În situaţia menţionată, este vorba, după cum spune Gérard Genette *(Figuri)*, de *o dispunere poetică* a cuvintelor în albul paginii, prin care cuvintele se însufleţesc, parcă le-ar străbate un curent.

g) *Asigurarea cu instrumentele de lucru uzuale*

În redactarea unei compoziţii, sînt necesare cîteva instrumente uzuale: *foi de hîrtie*, *creion*, *gumă de şters*, *toc şi cerneală* (stilou), *linie*

— *epifora* (inversul anaforei, adică repetarea aceluiaşi cuvînt la sfîrşitul unor unităţi sintactice: „Eşti vesel, omule! De ce n-aş fi? Sănătos *sînt*, isteţ *sînt*, frumos *sînt*.")

— *epanalepsis* (reluarea locuţiunii de la începutul unei fraze la sfîrşitul celei următoare: „Din chaos, doamne-am apărut/ Şi m-aş întoarce-n chaos" — Eminescu);

— *epizeuxis* (repetarea unor cuvinte, fără un loc bine determinat: Care *vine, vine, vine*, calcă totul în picioare" — Eminescu);

— *simploca* (împletirea *anaforei* cu *epifora*).

[12bis] Danielle Leeman şi colab., op. cit., 3, p. 24.

de tras marginea, *sugativă*, ceea ce ar alcătui *trusa cu uneltele fizice* şi: *dicţionare* (de sinonime, de neologisme), *o gramatică* a limbii române, un *îndreptar ortografic şi de punctuaţie*, *un manual de compoziţie şi stil*, toate acestea constituind *trusa cu indicaţii tehnice minimale* privind comunicarea scrisă.

h) *Necesitatea folosirii ciornei*

Practica redactării textelor confirmă, de obicei, faptul că enunţul aşternut pe hîrtie la prima sa închegare verbală este imperfect. De aceea, se recomandă redactarea mai întîi pe o *ciornă*, ceea ce înseamnă *hîrtie cu prima redactare a unui text* (compoziţie, lucrare). Prima redactare trebuie *recitită*, *corectată* şi *îmbunătăţită*. E bine ca această operaţie să nu se efectueze imediat, ci după un anumit timp de la terminarea primei variante. În cazul unei lucrări scrise la un examen, timpul limitat nu mai permite utilizarea ciornei, decît doar pentru schiţarea unui plan mai mult sau mai puţin dezvoltat. În aceste condiţii, textul se aşterne direct pe foile de examen. Totuşi, şi în situaţia discutată, recitirea este strict necesară, numai că ea se face, datorită circumstanţelor specifice, imediat după terminarea redactării.

Cînd timpul permite — aceasta în cazul compoziţiilor efectuate ca teme şcolare —, se recomandă *recitirea de mai multe ori*, pentru a urmări, de fiecare dată, cîte un alt tip de posibile greşeli. Se caută, de exemplu, la o primă lectură, greşelile de *vocabular*, la a doua lectură, erorile de gramatică, la o ultimă citire, inconsecvenţele de ordin *ortografic*. Pe măsură ce se depistează, greşelile se corectează prin ştersături (în cazul în care s-a scris cu creionul) şi tăierea cu o linie a cuvintelor şi înlocuirea sau rescrierea lor corectă, între rînduri (cînd s-a folosit cerneala). La fel se procedează şi cînd se fac adăugiri, completări, finisări.

După ce textul a fost recitit, corectat, îmbunătăţit, el se transcrie.

2.4.2. *Expunerea orală*

Expunerea orală a unei compoziţii, modalitate mai puţin folosită în şcoală şi aceasta în mod nejustificat — presupune *deprinderea de a vorbi în public*, care se formează în timp, prin repetate exerciţii.

Cerinţele vorbirii în faţa unui auditoriu numeros au constituit, încă din antichitate, obiectul retoricii, disciplină ce şi-a menţinut prestigiul, cu unele fluctuaţii, pînă în zilele noastre, cînd pare a-şi redefini statutul, dintr-o perspectivă interdisciplinară. Astăzi, retorica vrea să însemne o ştiinţă, care să se ocupe cu modalităţile *cunoaşterii*, cu dialectica gîndirii, a argumentaţiei, a exprimării limpezi şi convingătoare.

Tehnica vorbirii în public este condiționată de particularitățile limbajului oral, care, adesea, sînt opuse celor ale comunicării verbale scrise. Limbajul scris se caracterizează, printre altele, printr-o atentă selecție a vocabularului și printr-o complexă elaborare a construcțiilor gramaticale (propoziții, fraze). Comunicarea orală apelează, de obicei, la un vocabular mai puțin variat și mai puțin precis. Alte elemente cum sînt: gesturile, mimica, intonațiile particulare, rapiditatea debitului, repetițiile , pauzele specifice, interjecțiile, compensează vocabularul mai sărac și monotonia construcțiilor gramaticale (care se limitează, de cele mai multe ori, la o înșiruire de propoziții simple).

Specialiștii în metodologie școlară acordă o atenție tot mai mare formării deprinderii de a vorbi în public,[13] insistînd asupra principalelor cerințe pe care trebuie să le îndeplinească vorbitorul. Pentru ca auditorii să urmărească atent vorbitorul, acesta *trebuie să știe să se facă ascultat*, ceea ce se poate realiza prin respectarea mai multor cerințe și anume:

a) — adoptarea unei poziții care să permită comunicarea vizuală cu toți ascultătorii (persoana care stă pe scaun și urmărește ce a scris nu poate fi numit vorbitor);

b) — emiterea enunțurilor într-o manieră lesne perceptibilă, ușor de sesizat din punct de vedere acustic, ceea ce impune:

— *adaptarea vocii* (ca volum, intensitate, ton) la condițiile sălii (dimensiuni, acustică) și auditorilor (număr, felul în care sînt instalați);

— *o dicțiune corectă;*

— plasarea funcțională a *accentelor* (logice, psihologice);

— supravegherea *debitului* verbal;

— folosirea unui *joc de scenă* adecvat (gesturi, expresie, mimică, mișcările corpului, toate acestea trebuind să se armonizeze cu diversele intenții ale comunicării);[14]

c) — adaptarea la *dispoziția și reacțiile ascultătorilor;*

d) — adecvarea comunicării orale la *specificul genului de expunere îmbrățișat:* comentariu, relatarea impresiilor de lectură, alocțiune, conferință etc.;

e) — adaptarea la *conținutul subiectului* tratat (la ceea ce trebuie în mod efectiv comunicat) și, implicit, alegerea cuvintelor, formulelor potrivite;

f) — *adeziunea afectivă* și marcarea ei nuanțată, în funcție de *participarea sinceră* la conținutul comunicării.

13. A se vedea, printre alții, Clément Goussu, *Tel objectifs, telles méthodes, tels exemples*, în „Cahiers pédagogiques", martie 1970, p. 31—39.
14. Pentru indicații mai detaliate în această privință a se vedea Anca Livescu, *Despre dicțiune*, Editura științifică, București, 1965.

Pe lîngă cerințele menționate, care vizează mai ales *atitudinea vorbitorului* în relația cu ascultătorii, sînt de reținut și alte recomandări, care se referă la *organizarea specifică* a unei expuneri publice. Părțile mari ale unei asemenea expuneri sînt, în general, asemănătoare cu cele ale oricărei compoziții scrise. Deosebirile existente sînt determinate de *natura persuasivă* a comunicării orale, cu alte cuvinte, de faptul că un discurs sau orice expunere adresată unui număr mai mare de auditori urmărește să convingă și să emoționeze prin cuvîntul vorbit. Deci, în funcție de problemele abordate și de intențiile persuasive ale vorbitorului, expunerea orală se va structura și „compune", respectînd anumite reguli retorice, care privesc:

a. *exordiul* (introducerea), cu rolul de a enunța liniile mari ale subiectului propus a fi tratat, de a incita și menține atenția, curiozitatea, interesul ascultătorilor, cît și de a capta bunăvoința lor (ceea ce retorica numește, cu un cuvînt, *conciliat);*

b. *expunerea* (tratarea), cu rolul de a susține subiectul prin prezentarea de fapte, argumente, prin respingerea motivată a pozițiilor adverse (ceea ce, cu alți termeni, se numește *docet* sau *disputatio);*

c. *peroraţia* (concluzia), cu funcția de a recapitula succint cele expuse, și printr-o trăire afectivă deosebită, a cîștiga adeziunea emotivă a auditoriului, a-l impresiona *(permovet).*

Pe parcursul expunerii (rostirii), vorbitorul apelează la regulile gîndirii corecte și limpezi (logica formală) și, cu deosebire, la acele procedee stilistice care sînt în măsură să capteze interesul ascultătorilor, datorită specificului lor problematizant, incitant, cum sînt: *interogația și invocația retorică, exclamația, apostrofa, deprecația, dubitația, prolepsa, dialogismul, reticența, suspensia, aluzia, concesiunea, corectarea* (care e o revenire deliberată, sub aparența unei simple erori); *preterțiunea* (menționarea în treacăt a unui fapt, cu intenția (astfel camuflată) de a-l sublinia, ex. „Nu vom vorbi de greșelile gramaticale, nu vom aminti de greșelile de ortografie ale cărții în discuție...").

Un eficient exercițiu de formare la elevi a deprinderii de a expune oral, de a vorbi în fața unui auditoriu numeros, este *explicația de text*[15]. Putînd avea ca obiect texte de natură diferită (științifice, publicistice, administrative, beletristice), exercițiul își găsește utilizare în cadrul studierii mai tuturor obiectelor de învățămînt, oferind, totodată, un bun exemplu, în vederea ilustrării adevărului pentru care pledează cartea de față și anume că *a cunoaște înseamnă a observa, a citi, a gîndi* și *a exprima*, adică o suită de operații interferente, care se condiționează reciproc.

15. Exercițiul este frecvent folosit în învățămîntul francez (a se vedea H. Bénac, *op. cit.*, p. 290—300). Virtuțile lui formative îndreptățesc folosirea lui pe o scară mai largă și în școlile noastre.

Cum pregătim o *explicație de text?*

Procesul este, în linii mari, asemănător cu pregătirea oricărei compoziții.

Odată textul delimitat (fixat), se începe cu *lectura* lui (operația poate fi repetată), pentru a-i surprinde *ideea centrală*, *ideile subordonate*, felul în care acestea se înlănțuiesc, cu alte cuvinte, *logica argumentației*, cît și *puterea exemplelor* (citatelor, probelor), dacă avem de-a face cu un text nonartistic; dacă textul este artistic, atenția se concentrează asupra *semnificației generale* (impresiei pe care o sugerează), *compoziției*, eventual asupra structurii narative (acțiuni, personaje, modalități de a povesti).

După analiza textului, prin lecturi repetate, care au urmărit obiective precum cele arătate, se consultă *manualul* (de specialitate), culegerea sau *opera* din care textul a fost extras, aceasta pentru a-l încadra în ansamblul din care face parte, în creația autorului, în timp și spațiu.

Se revine la text, pentru a urmări particularitățile limbajului, cu preocuparea de a reține cîteva fapte relevante (caracteristice). Dacă sînt precizate și alte obiective de urmărit, atunci le avem în atenție. În cazul textelor artistice, *se identifică* procedeele de limbaj, se definesc și apoi *se interpretează* (prin plasarea într-un anumit context estetic: școală, curent, metodă).

Pe întregul traseu expus mai sus, constatările se notează, grupat, pe fișe (sau pe o singură fișă).

Se schițează o introducere (care trebuie să cuprindă încadrarea textului în opera din care face parte, cîteva considerații despre autor; formularea problemei (ideii) generale pe care textul o degajă, părțile constitutive).

Se schițează *concluzia.*

Expunerea orală va urmări aspectele observate și notate pe parcursul lecturii repetate a textului. Se recitește, în fine, textul, cu preocuparea de a pregăti lectura lui expresivă, marcînd pauzele, cuvintele care trebuie scoase în relief.

Indicațiile sînt valabile atît pentru cazul în care pregătim o explicație de text acasă, ca temă, cît și în situația pregătirii unei asemenea explicații în clasă sau la un examen.

Cum expunem oral o explicație de text?

Traseul parcurge următoarele momente:

— *lectura expresivă* a textului;

— *formularea ideilor din introducere;*

(aceste momente pot fi însă inversate)

— *indicarea aspectelor principale* (de conținut sau de limbaj, aceasta în funcție de preocuparea prioritară indicată sau deliberat adoptată) pe

care le pune textul, *interpretarea* lor, cu referiri precise, în fiecare caz, la text și *sublinierea observațiilor, impresiilor personale;*

— precizarea, în final, a *concluziei.*

*

Dăm, în continuare, posibile texte (sau *discursuri*, în sensul de exprimare prin cuvinte) ale subiectelor luate ca exemple, cînd am vorbit despre tehnica realizării *invențiunii* și *dispoziționii.*

PARCUL ZOOLOGIC AL ORAȘULUI, LOC DE RECREAȚIE INSTRUCTIVĂ

Datorită continuei dezvoltări a culturii și civilizației, omul epocii noastre își poate consacra o bună parte din timpul liber activităților instructiv-recreative. El dispune de multiple posibilități de a-și petrece timpul disponibil, în vederea menținerii sănătății fizice, intelectuale și morale. Pentru a ne da seama de justețea celor spuse, e suficient să invocăm doar cîteva din aceste posibilități: lectura, vizionarea spectacolelor de teatru, cinematograf, televiziune, audierea de concerte, vizitarea muzeelor, parcurilor, efectuarea de călătorii, practicarea sporturilor etc.

Un loc plăcut de odihnă și instrucție este *parcul zoologic* al orașului, adevărat muzeu în aer liber, despre care vom vorbi în continuare.

Ne vom concentra atenția, mai întîi, asupra *plasării* lui, apoi ne vom referi la felul în care este *organizat*, la *exponatele* zoologice, subliniind, în fine, *interesul* pe care acestea îl stîrnesc.

*

Prin așezarea lui în afara orașului, pe un teren variat ca relief, cu vegetația bogată, răcorită de apa limpede a două pîraie, parcul zoologic este un minunat colț de natură, care farmecă ochiul și mintea. Simpla plimbare pe potecile lui poate oferi clipe de adevărată destindere fizică și sufletească.

Judicios gîndită, organizarea parcului pune în lumină *ideea de sistem.* Felul în care sînt rînduite exponatele, mai întîi ființe acvatice (reptile), apoi păsări, mamifere, exprimă firul evoluției biologice. Întinderea mare, spațiile special amenajate, căile de acces îngrijite, numărul mare de exemplare din domeniul faunei sînt indiciile unei realizări concepute științific, înfăptuită în timp îndelungat, care are atributele unei veritabile expoziții naturale. Varietatea speciilor de arbori, de la cei pitici pînă la maiestuosul stejar, cu ampla sa desfășurare coronamentară, diversitatea punctelor de atracție, curățenia și liniștea alcătuiesc, laolaltă, un loc odihnitor, pe care ai vrea să-l frecventezi zilnic.

Dar parcul zoologic este și o prețioasă sursă de cunoștințe despre natură, o adevărată școală. De exemplu, într-un colț mai umed și mai răcoros, poți

observa, nu fără o anume emoţie, mişcările sinuoase şi energice ale *viperei berus*, cu semnul ei negru, în formă de V, pe cap sau ale *viperei ammodytes*, cu un fel de corn solzos deasupra botului, apoi mersul leneş al lui natrix-natrix (şarpele de baltă), eforturile broaştei ţestoase de a se deplasa cu povara carapacei sale etc. etc., toate acestea informîndu-ne direct despre mediul de viaţă al reptilelor, particularităţile lor anatomice, modul în care se hrănesc. Sectorul în care se află păsările este de-a dreptul fascinant. Se pot observa şi admira penajul multicolor al *păunilor*, *papagalilor* şi *canarilor*, ţinuta elegantă a *lebedelor* şi *pelicanilor*, mobilitatea bobocilor de raţă sălbatică, privirile agere şi pătrunzătoare ale *vulturului negru*. Foarte multe şi interesante lucruri se pot afla trecînd prin locul în care sînt găzduite diferitele specii de mamifere. Carnivore ca *lupul*, *leul*, *ursul*, *vulpea*, datorită uşurinţei cu care îţi arată caninii, fac să-ţi treacă, uneori, cîte un fior rece prin şira spinării. În schimb, insectivore precum *ariciul* şi *cîrtiţa* îţi provoacă un anume sentiment de compasiune pentru condiţia lor de fiinţe neajutorate. Erbivore ca *antilopa*, *capra neagră*, *renul*, *căprioara*, prin supleţea şi gingăşia corpului lor, sensibilizează profund inima, evocîndu-ne sănătatea naturii, neprihănite de invazia nenumăraţilor factori poluanţi. Compartimentul *maimuţelor* (cimpanzeul, urangutanul), dispuse să-ţi scoată repede limba, să te imite sau să te ocărască, stîrneşte rîsul, însă un rîs străbătut de o uşoară indispoziţie ironică, provocată de spontana asociere a acestor fiinţe cu îndepărtata şi neclara noastră origine biologică.

★

Oferind bune condiţii pentru *reconfortarea fizică* şi *deconectarea psihică*, parcul zoologic constituie o sursă permanentă de sănătate pentru omul civilizaţiei moderne. După o vizită în acest loc agreabil, ne simţim mai relaxaţi din punct de vedere fizic şi mai dispuşi sufleteşte, datorită unei varietăţi de imagini care ne-au reţinut atenţia, introducînd ceva nou şi atrăgător în firul preocupărilor cotidiene, devenite stereotip.

O vizită la grădina zoologică e un plăcut prilej nu numai de destindere, ci şi de instruire, de educaţie, pentru că dezvoltă spiritul de observaţie, solicită gîndirea, stimulează imaginaţia, întreţine dragostea faţă de natură şi determină acţiunea pentru ocrotirea ei şi a mediului ambiant.

Comentaţi textul care urmează, din poezia „Epigonii", de M. Eminescu, urmărind inspiraţia, compoziţia, limbajul poetic şi tema fundamentală[16].

Poezia a constituit, pentru scriitorii tuturor timpurilor, un motiv grav şi permanent de meditaţie. Mari poeţi ai lumii, precum Calidasa, Dante Alighieri, Victor Hugo, Byron, Puşkin, Baudelaire, Pablo Neruda şi mulţi alţii,

16. Nu mai reproducem aici textul, el este citat la 24.

reflectînd asupra rostului poeziei, au subliniat menirea ei de a da expresie năzuinţelor intime şi colective ale umanităţii. În literatura română, poeţi ca M. Eminescu, G. Coşbuc, T. Arghezi, L. Blaga, pentru a nu aminti decît o parte din ei, au dat expresie artistică elocventă gîndurilor despre natura şi menirea umanistă a poeziei.

Cel mai mare poet al românilor, M. Eminescu, şi-a exprimat atitudinea faţă de această problemă în mai multe poezii, cea mai reprezentativă fiind *Epigonii*. Identificarea, explicarea şi interpretarea ideilor lui Eminescu despre poezie sînt operaţii utile, pe linia surprinderii diferitelor laturi ale personalităţii sale creatoare şi posibile, prin cercetarea cîtorva strofe ilustrative, cum sînt cele menţionate.

Aspecte precum: *sursele de inspiraţie*, *compoziţia*, *limbajul poetic*, *tema* fundamentală, care urmează a fi cercetate, sînt în măsură să ducă la identificarea concepţiei poetului despre poezie şi rolul ei.

★

În *Epigonii*, sursele inspiraţiei poetului sînt două: *creaţia avîntată a înaintaşilor*, în majoritate aparţinînd generaţiei scriitorilor paşoptişti şi *peisajul literar contemporan* cu Eminescu. Faţă de opera premergătorilor săi, Eminescu adoptă o atitudine de contemplare vie, absolut admirativă. Care sînt aceşti scriitori? Printre ei, se numără: Mumulean, Pralea, Cantemir, Donici, Heliade, Bolliac, Bolintineanu, Negruzzi, Alecsandri ş.a. Care este motivaţia principală a admiraţiei eminesciene? Faptul că toţi aceşti scriitori *au crezut cu sinceritate într-un ideal*, că au militat, prin scrisul lor, pentru acest ideal. Iar identificarea idealului lor cu acela de dreptate socială, libertate şi independenţă naţională, nutrit de întregul popor ridică şi mai mult în ochii poetului strădaniile înaintaşilor. Astfel caracterizările privindu-l pe Mureşan („preot deşteptării noastre"; „cheamă piatra să învie ca şi miticul poet"; „smulge munţilor durerea") scot în relief profilul său de poet tribun, incendiator, că versurile lui au izvorît din modul românesc de a fi şi simţi. De asemenea, cele referitoare la Costache Negruzzi („şterge colbul de pe cronice bătrîne"; „zugrăveşte din nou iarăşi pînzele posomorîte/Ce-arătau faptele crunte unor domni tirani, vicleni") pun în lumină sensul educativ, patriotic al capodoperei scriitorului, nuvela *Alexandru Lăpuşneanul*. Ultimul vers ar putea fi interpretat în două feluri: nuvela evocă „faptele crunte" ale unui domn tiran, respectiv ale lui Alexandru Lăpuşneanu, sau ea evocă „fapte crunte" din trecut, unor domni tirani, vicleni, din contemporaneitate. Oricare ar fi sensul, ambele interpretări motivează admiraţia lui Eminescu.

Judecate obiectiv, din perspectiva timpului, caracterizările eminesciene sînt, desigur, exagerate, dar ele nu trebuie luate ad litteram, ci ca motivări ale ideii de credinţă „sfîntă" (cum mai spune poetul) şi sinceră într-un ideal.

Care este atitudinea lui Eminescu faţă de peisajul literar al vremii sale? Una de dispreţ. Care este motivaţia acestei atitudini? Faptul că scriitorii

epocii sale, în rîndul cărora se include și el, nu mai sînt capabili să nutrească atîta credință într-un ideal, de aceea, aceștia se integrează condiției jalnice a unor *epigoni* (urmași nedemni de gloria înaintașilor). Și în cazul acesta caracterizările eminesciene sînt exagerate, ele dezvăluindu-și adevărata semnificație, considerate în ansamblul compoziției.

Observînd *compoziția*, constatăm că Eminescu grupează spusele sale despre înaintași și contemporani, vorbind mai întîi despre înaintași, apoi despre „epigoni", punîndu-i față în față, deci în *antiteză*, pentru ca trăsăturile fiecărei grupe să iasă mai bine în relief („*Voi* credeați în scrisul vostru, *noi* nu credem în nimic!").

Procedeele *limbajului poetic* potențează expresiv ideile care motivează atitudinea poetului față de cele două categorii de scriitori (cei care *cred* în forța poeziei și cei care *nu cred* în nimic). Epitetele („voce *ruginită*"), metaforele („coarde de aramă", cu sens de unelte de represiune; „chiamă *piatra* să învie"; „smulge *munților durerea*" — metafore personificatoare cu sensul de îndemn la trezirea din suferința pietrificată); comparațiile („*ca un astru* el apune", pentru a sugera măreția moral-cetățenească a poetului tribun); interogațiile retorice („Iară noi? noi, epigonii?); cumulul de epitete stigmatizatoare („simțiri reci", „harfe zdrobite", „inimi bătrîne, urîte", care exprimă ironie și dispreț); construcțiile cu structură și rezonanță retorică („Dumnezeul nostru: umbră; „patria noastră: o frază"); antiteza (*Voi/noi*) sugerează, totodată, și o anumită concepție asupra poeziei și a rolului ei. Astfel, Eminescu crede că poezia e un „voluptos joc cu icoane", „strai de purpură și aur peste țărîna cea grea", cu alte cuvinte, o transfigurare a realului, exprimată în „glasurile tremurate" ale sufletului omenesc. Poetul trebuie să exprime, cu sinceritate, dramele existenței umane (individuale și colective). Din această concepție izvorăște admirația nelimitată față de scriitorii generației pașoptiste, care au slujit, cu scrisul lor, tendințele înaintate ale epocii și ironia usturătoare față de poeții contemporani, care, complexați, datorită unei reflexivități exagerate, de problemele grave ale existenței și ale universului, s-au blazat și nu mai sînt în stare să creadă, sincer, în vreun ideal.

Concepția implicată în *Epigonii* a fost interpretată oarecum diferit de unii exegeți ai operei eminesciene. G. Călinescu, de pildă, vede în această poezie o expresie a ideii eminesciene de ruptură între generații (bătrîni și tineri) pe tărîmul limbii și al tradițiilor, între valoarea „de fenomen natural al culturii bătrînilor" și frazeologia, simulația tinerilor liberali, preocupați de interese individuale, materialiste (*Opera lui Eminescu*, vol. I). D. Popovici consideră poezia în discuție ca „un manifest în spirit prerafaelit", prin sublinierea ideii de *sinceritate* a simțirii și credinței poetice (*Poezia lui Eminescu*). Susținem și noi această opinie, subliniind, pe linia *ideii de sinceritate*, că, în

ciuda epitetelor cu care evidențiază creațiile străbătute de blazare și scepticism, Eminescu nu exclude aceste creații din sfera poeziei. Ironia și autoironia implicate în epitetele prin care caracterizează creația „epigonilor" sînt menite să sublinieze ideea că preferințele lui Eminescu sînt de partea poeziei cu idealuri umane înaintate.

În lumina celor spuse pînă acum, reiese limpede că *tema fundamentală* dezbătută în poezia *Epigonii* este problema creației poetice, modelată în sensul opțiunii față de operele izvorîte din credința sinceră într-un ideal uman deosebit, progresist, înaintat. Scriitorii pașoptiști merită admirația, pentru că nu s-au lăsat copleșiți de complicate probleme filozofice, în timp ce contemporanii, neputîndu-se sustrage de la aceste probleme, sînt de compătimit.

★

În poezia *Epigonii*, Eminescu exprimă o concepție nuanțată despre poezie, care, cum s-a constatat, sugerează multiple interpretări.

Prin accentuarea caracterului militant al creației artistice, prin revărsarea tumultuoasă a atitudinilor și reacțiilor afective, prin nota dominant retorică a discursului poetic (antitezele compoziționale și stilistice, invocațiile și interogațiile retorice, cumulul de figuri calificative, tonul patetic), poezia se încadrează spiritului și atitudinii romantice, ca, dealtfel, întreaga operă a lui Eminescu, poet romantic prin structură temperamentală.

★

După aceste exemple, jalonăm, în cele ce urmează, traseul pregătirii unei compoziții care își propune să comenteze *o maximă*.

Printre diversele tipuri de compoziții practicabile în școală, se numără și acelea destinate dezbaterii unor probleme privind lumea și viața. În această categorie se poate încadra și *comentariul* sau *dizertația pe marginea unor maxime*, proverbe, zicători, care, cum se știe, sintetizează, în scurte formulări, înțelepciunea umanității.

Maxima, împreună cu *sentința*, *aforismul* și *apoftegma* sînt variante ale expresiei concise. Tudor Vianu arată sensul specific al termenilor menționați. „Cuvîntul *maximă* este folosit uneori numai pentru principiile supreme ale acțiunii, pentru regulile de viață. În *sentințe*, accentul este pus pe concizia și limpezimea formulării, capabile să le asigure întipărirea ușoară în mintea cititorilor și circulația întinsă, ca a unui proverb. *Apoftegmele* sînt legate de o împrejurare istorică, sînt vorbele unui bărbat ilustru într-o împrejurare însemnată, dar prin valoarea generalizării lor acoperă și întunecă amintirea autorului și a momentului cînd au fost pronunțate. *Aforismele*, în fine, au toate calitățile lingvistice și stilistice ale celorlalte specii amintite, dar sînt pronunțate cu intenția de a revizui un loc comun, o părere înrădăcinată. În acest scop, aforis-

mele pot lua forma asocierii unor termeni contradictorii, se opun atunci cu îndrăzneală opiniei generale și dobîndesc numele de *paradoxe*".[17]

Trecem peste deosebirile semnalate și, apelînd la vorbirea curentă, folosim aici cuvîntul *maximă* pentru a numi toate speciile expresiei concise. Așadar, în accepțiunea cea mai generală a termenului, prin *maximă înțelegem un gînd formulat limpede și concis, condensînd concluzii ale experienței milenare a omenirii.*

Tradiția școlară privind comentarea orală sau scrisă a unei cugetări își are rădăcinile adînc înfipte în istorie, mai exact, în antichitatea greco-romană. Avînd de comentat o maximă, învățăceii vechilor școli grecești și romane trebuiau să îndeplinească următoarele cerințe: 1. elogierea succintă a autorului maximei; 2. parafraza sau explicația textului; 3. motivul pentru care maxima este adevărată; 4. căutarea situației contrare, ce se întîmplă celui care nu urmează adevărul maximei; 5. comparare; 6. exemplificare (cu fapte luate de regulă din viața unui om deosebit); 7. invocarea unor mărturii ale autorilor vechi; 8. concluzii (îndemn pentru a urma sentința).[18]

Ce înseamnă, în perspectivă modernă, a comenta o maximă? Fără pretenția unei puneri la punct definitive și originale, vom încerca să surprindem, ținînd seama și de contribuțiile notabile ale unor autori, trăsăturile caracteristice ale genului de compoziție în discuție.

După Mario Roustan, a comenta înseamnă, înainte de toate, „*a explica* și *interpreta*, comentariul nefiind o parafrază, ci o *interpretare personală*. A comenta o maximă, precizează autorul menționat, „înseamnă a fi capabil de a interpreta inteligent o frază, în care un autor a concentrat observații interesante, sau a formulat un principiu al vieții noastre interioare; a pătrunde un gînd pînă la cele mai subtile nuanțe; a îmbrățișa o opinie și, dezbrăcînd-o de ornamentele stilistice, oricît de deosebite ar fi acestea, a-i surprinde esența și a o pune în lumină; a apăra sau a combate o idee în cunoștință de cauză, cu argumente proprii, cu exemple din experiența personală, cu amintiri furnizate de lecturile anterioare, asupra cărora gîndirea noastră și-a exercitat acțiunea".[19]

Credem că nu s-ar mai putea adăuga ceva deosebit astăzi acestei definiții, devenite clasice. Totuși, încercînd o remodelare actualizată a definiției lui Roustan, *comentariul unei maxime presupune pătrunderea*

17. Tudor Vianu, *Dicționar de maxime comentat*, Editura științifică, București, 1962, p. 5—6.
18. Apud Mario Roustan, *La dissertation morale*, (dixième édition), Mellottée, Paris, p. 6. Pentru dizertația în antichitate, a se vedea și M. Jullien, *Les Professeurs de littérature dans l'ancienne Rome et leur enseignement depuis l'origine jusqu'à la mort d'August*, Leroux, 1866.
19. *Op. cit.*, p. 10—11.

în mecanismul intim al cugetării (raționamentului), pentru a-i surprinde esența și nuanțele, a-i intui legăturile posibile cu lumea, cu universul existenței noastre (experiență de viață, idei, preferințe) și a pleda pro sau contra valabilității sale.

Un asemenea comentariu implică mai multe operații: *explicarea* (care înseamnă a arăta pe ce fapte și observații s-a sprijinit autorul); *interpretarea* (adică dezvăluirea sensului, prin reconstituirea seriei de propoziții condensate); *comentarea propriu-zisă* (validarea sau invalidarea sensului, prin raportarea la dialectica intimă a vieții).

Într-o interesantă lucrare privind compozițiile[20], Henri Bénac atrage atenția asupra unei cerințe importante pe care practica școlară a compozițiilor o implică. Fără a folosi terminologia lui Bénac, este vorba de cerința pe care noi o numim *imperativul eficienței formative maximale*, ceea ce se poate înfăptui prin abordarea unor subiecte atractive, care să intereseze direct elevii, să le activeze cunoștințele și observațiile acumulate prin contactul cu lumea și viața, fără a le cere o erudiție exclusiv livrescă sau o experiență de viață peste posibilitățile lor. Compoziția care are ca obiect comentarea unei maxime este, prin natura sa, un exercițiu activizant, din familia modalităților problematizante. Comentariul unei maxime cere transpunerea în situațiile problematizante care au dus la elaborarea răspunsului formulat în expresia sa lapidară. Plecînd de la maxime pe măsura înțelegerii elevilor, comentariul devine un mijloc de a sonda în ei înșiși și, implicit, un mijloc de educație multilaterală (intelectuală, morală, estetică).

Să ne oprim la o maximă și să schițăm traseul comentariului. Ne referim la maxima lui Fr. Bacon: *Cititul îl face pe om deplin; vorbirea îl face prompt; iar scrisul îl face exact.*[21]

Începem pregătirea pentru comentariu prin cîntărirea atentă a cuvintelor care fac parte din enunț. La o asemenea cercetare, constatăm că unele cuvinte *(cititul, deplin; vorbire; prompt; scrisul, exact)* au o mai mare încărcătură de sens și se grupează cîte două. Ne edificăm, în continuare, asupra sensului lor în context, plecînd, se înțelege, de la înțelesul lor obișnuit, atestat de dicționar. Cuvîntul *cititul* se referă la *lectura continuă; deplin* are, în context, sensul de *armonios dezvoltat; vorbirea* — sensul de *exersare continuă a exprimării orale; prompt* — spontan; *scrisul* — accepțiunea de *exersare a scrierii* (a exprimării scrise); *exact* — ceea ce este *în deplină concordanță cu intențiile*, cu ideile ce se cer comunicate.

20. Citată, în prezenta lucrare.
21. Reading maketh a full man; conference a ready man; and writing an exact man. *(Essays. Of Studies).*

După cercetarea tuturor cuvintelor maximei în relațiile lor contextuale, sîntem în măsură să descoperim aspectele existenței umane supuse observației filozofului, altfel spus, putem *explica*, arăta pe ce s-a sprijinit gînditorul în formularea cugetării sale. Este vorba despre *lectură*, *vorbire*, *scriere*, și *rolul lor* în formarea omului.

Atenți la cuvintele menționate, putem dezvălui, adică *interpreta*, în continuare, sensul maximei, prin reconstituirea seriei de propoziții condensate în formularea ei: *Lectura, vorbirea și scrierea au un rol excepțional în desăvîrșirea omului. Devenite deprinderi, activități obișnuite, cotidiene, prima îl face pe om complet, a doua îl ajută să se exprime cu ușurință, iar ultima, să se exprime precis, clar și coerent.*

Dezvăluirea sensului sau interpretarea lui ne pune în situația de a trece la *comentarea propriu-zisă* a maximei, adică la operația de confirmare sau de corectare a valabilității sensului ei, din perspectiva experienței personale. În această etapă a pregătirii pentru compoziție, efectuăm, pe rînd, operațiile de căutare a faptelor și ideilor necesare comentariului (adică *invenţiunea*), de organizare a lor într-un plan *(dispoziţiunea)* și de redactare *(elocuţiunea)*.

Preocupîndu-ne de realizarea invențiunii, notăm pe fișe observațiile privind rolul literaturii în formarea orizontului nostru de gîndire și cultură, cît și la formarea celor din jurul nostru. Putem reține ideile: *lectura ajută să observăm mediul înconjurător; ea ne învață să gîndim; lectura ne îmbogățește cunoștințele despre natură, lume și viață; ea ne cultivă sensibilitatea și imaginația; lectura modelează caracterele; ea contribuie la educația moral-cetățenească a omului; lectura ajută omul în aspirațiile sale spre autodepășire.* Toate aceste idei (eventual cu exemple), le consemnăm pe fișa 1, cu argumente care subliniază valabilitatea cugetării. Pe o altă fișă (2), cu argumente care ar putea limita valabilitatea maximei, notăm idei ca: *lectura singură nu-l poate face pe om deplin; ea contribuie în mare măsură la formarea multilaterală a omului, alături de munca productivă, de excursii și călătorii, de educație în general.* Procedăm la fel cînd căutăm argumentele pentru sublinierea adevărului că vorbirea îl face pe om prompt, spontan, iar scrierea, să se exprime precis și clar, consemnînd pe fișa 3 idei ca: *exprimarea orală cultivă atenția; ea alertează gîndirea, menținînd-o vie în contact cu replicile interlocutorului; dezvoltă spiritul de observație și atitudinea polemică; stimulează spontaneitatea replicilor;* iar pe fișa 4, ideile: *exprimarea scrisă cultivă răbdarea, solicită un mai mare efort de clarificare a gîndurilor; impune mai multă atenție în formularea ideilor pentru că acestea nu mai pot fi sugerate prin ton, debit verbal, accente, gesturi și mimică; scrisul disciplinează gîndirea.*

Trecînd la alcătuirea planului, stabilim mai întîi felul în care vom intra în subiect, apoi dispunerea părților comentariului propriu-zis și, în fine, concluzia. Iată un plan pentru comentarea maximei lui Fr. Bacon.

a. *Introducere* (intrarea în subiect)
— *Omul și posibilitățile sale de a se autodepăși — motiv de meditație pentru filozofi și moraliști* (ideea încadrează subiectul într-un context de preocupări umane);
— *Lectura, vorbirea, scrierea și rolul lor deosebit în formarea personalității umane* (ceea ce înseamnă formularea problemei de comentat, identică, în esență, cu sensul maximei).
— *Problemele de urmărit:* lectura și formarea omului; exersarea vorbirii și efectele ei formative; exersarea scrierii și urmările ei (subpunctul acesta marcînd traseul comentariului, adică al dezvoltării subiectului).

b. *Tratare* (dezvoltarea subiectului)
1. Valabilitatea adevărului maximei:
— *importanța lecturii*, fișa 1 (lectura și observația mediului înconjurător; lectura și dezvoltarea gîndirii; lectura și sensibilitatea; lectura și modelarea caracterelor; lectura și educația morală etc.);
— *rolul vorbirii*, fișa 3 (exprimarea orală și atenția, gîndirea, spiritul polemic, spontaneitatea replicilor);
— *însemnătatea exersării scrisului*, fișa 4 (scrisul și gîndirea, scrisul și atenția, scrisul și concordanța cu ideile de exprimat).
2. *Limitele adevărului implicat în maximă*, fișa 2:
— lectura nu e unica activitate care împlinește personalitatea umană; alte activități cu rol formativ: munca productivă, călătoriile, educația în general.

c. *Încheiere* (concluzie)
— Omul care nu citește are blocată o fereastră însemnată a existenței sale, ceea ce înseamnă: gîndire limitată, sensibilitate nefinisată, orizont cultural restrîns și, implicit, exprimare deficitară orală și scrisă.
— Maxima lui Fr. Bacon exprimă un adevăr cu valabilitate eternă în timp și spațiu.

Reținem ideea că a comenta o maximă este o operație care nu poate fi redusă la un singur model, ca unicul posibil. Pot fi atîtea comentarii cîți comentatori. Există însă un traseu general ale cărui elemente am încercat să le punctăm, dar a cărui valoare nu trebuie să fie decît *orientativă*.

Etapa ultimă a elaborării comentariului nostru este dezvoltarea ideilor din plan (elocuțiunea), sub forma unei înlănțuiri logice de propoziții, care, în final, alcătuiesc un *text* unitar, cu alte cuvinte, *o compoziție*.

Iată un posibil text-comentariu, plecînd de la maxima filozofului englez.

Omul a aspirat, dintotdeauna, la autodepăşire. Altfel nu s-ar putea explica drumul mereu ascendent străbătut, de-a lungul mileniilor, de la întunericul epocii primitive, pînă la treapta lansării în cosmos. Pe tot acest drum, el a făcut din posibilităţile sale de a se modela un motiv serios de meditaţie, căruia filozofi şi moralişti de seamă i-au dat expresie în nenumărate cugetări. O asemenea reflecţie întîlnim şi în maxima gînditorului englez, Fr. Bacon: *Cititul îl face pe om deplin; vorbirea îl face prompt; iar scrisul îl face exact*, care, în esenţă, dă expresie unei cugetări privind problema rolului pe care îl au în formarea personalităţii umane *lectura*, *vorbirea* şi *scrierea*.

Încercînd să comentăm spusele lui Fr. Bacon, ne vom concentra, pe rînd, atenţia asupra acestor trei activităţi şi a efectelor lor în formarea omului.

★

Invocînd propria experienţă, putem afirma că *lectura* are un rol deosebit în dezvoltarea armonioasă a oricărui individ. Ea ajută la formarea *spiritului de observaţie*, în virtutea căruia natura, societatea, mediul ambiant se dezvăluie nuanţat conştiinţei omului. Lectura înrîureşte puternic procesul dezvoltării *gîndirii*, obişnuind omul să coreleze fenomenele, să stabilească relaţii între cauză şi efect, să compare, să argumenteze, să generalizeze. Prin lectură continuă şi sistematică omul îşi educă *sensibilitatea*, devenind receptiv faţă de infinita gamă de sentimente omeneşti. Efecte deosebite are lectura pe linia modelării *caracterelor* şi a *educaţiei morale*. Cărţile bune ne educă în spiritul dragostei faţă de muncă, pentru cultivarea valorilor morale şi spirituale înaintate ale omenirii.

La fel de însemnată este exersarea continuă a *vorbirii*. Exprimarea orală, la care omul recurge zilnic, în cadrul multiplelor sale activităţi, cultivă *atenţia*, *acuitatea gîndirii*, *spiritul polemic*, înţeles ca preocupare de a dezvălui natura contradictorie a lucrurilor, dezvoltă, de asemenea, calitatea de a reacţiona, cu mobilitate, prin *replici spontane*. Este cunoscută plăcerea pe care o trăia marele dramaturg I.L. Caragiale cînd întîlnea un interlocutor cu care putea să discute în contradictoriu, spunînd, adesea, că el nu poate întreţine un dialog cu o persoană care împărtăşeşte aceleaşi opinii.

În ceea ce priveşte importanţa exersării *scrisului*, ea poate fi identificată în efectele pozitive pe care le are asupra procesului de clarificare a ideilor, a procesului de disciplinare a gîndirii, atenţiei şi răbdării, pentru găsirea expresiei deplin concordante cu intenţiile comunicării.

Pentru a nu înţelege greşit semnificaţia maximei lui Fr. Bacon, se impune precizarea că lectura contribuie în mare măsură la formarea multilaterală a

omului, dar că ea, singură, nu-l poate face deplin. Pentru atingerea acestui ţel, lectura trebuie asociată cu alte activităţi modelatoare, precum munca productivă, excursiile, călătoriile, sportul ş.a., care dezvoltă multilateral personalitatea umană, idee surprinsă, lapidar, de o altă maximă celebră: *mens sana in corpore sano*.

★

În concluzie, am putea formula ideea că omul care nu citeşte are blocată o fereastră însemnată a existenţei sale, ceea ce înseamnă: gîndire limitată, sensibilitate nefinisată, orizont cultural restrîns şi, implicit, exprimare deficitară orală şi scrisă. Maxima lui Fr. Bacon dă expresie, într-o formulă limpede, precisă şi concisă, unui adevăr cu valabilitate eternă în timp şi spaţiu.

VI
Compoziţii practicabile în şcoală (exemple, trăsături, sugestii practice)

Gama compoziţiilor care se practică astăzi în cîmpul foarte diversificat al domeniilor activităţii spirituale este impresionant prin întindere şi varietate. Ea cuprinde nenumărate tipuri de compoziţii, însumînd sute de variante. Pentru a invoca doar un singur exemplu, menţionăm că numai *reportajul* (un anumit tip de compoziţie, constituit în epoca modernă şi stimulat de dezvoltarea impetuoasă a mijloacelor tehnice mass-media) cunoaşte peste douăzeci de variante, care se întind de la simplul reportaj jurnalistic, pînă la reportajul literar-artistic (reportaj-poem, reportaj-romanesc etc.).

În aceste circumstanţe, şcoala, care îşi propune să formeze multilateral personalitatea elevilor, mai precis, să-i pregătească pentru viaţă, ţinînd seama de prezent şi, mai ales, de perspectivele viitorului, nu poate rămîne indiferentă faţă de marea bogăţie de formule verbale în care se structurează comunicarea umană contemporană. Dar întrucît o abordare exhaustivă nu i-ar sta în putere şi nici n-ar fi necesară, ea trebuie să se oprească la acele formule (compoziţii) care prezintă un interes practic imediat, pe linia scopului formativ esenţial urmărit: pregătirea pentru viaţă a elevilor.

Avînd în vedere acest scop, în şcoală, elevii ar trebui antrenaţi în elaborarea următoarelor categorii de texte:

A. Texte cu destinaţie oficială;

B. Compoziţii cu caracter epistolar;

C. Compoziţii pe baza textelor şi a experienţei de viaţă;

D. Compoziţii libere creatoare;

E. Compoziţii cu caracter publicistic;

F. Compoziţii cu caracter oratoric.

Ne oprim, în cele ce urmează, asupra unor compoziţii practicabile în şcoală, abordînd, pe rînd, fiecare din categoriile enumerate.

A. Texte cu destinaţie oficială

În vederea înlesnirii unei rapide integrări sociale, la absolvirea diferitelor tipuri de şcoli, elevii trebuie să fie capabili a întocmi diferite texte cu caracter oficial sau semioficial, prin intermediul cărora se comunică relaţiile de serviciu dintre indivizi, în calitatea lor de cetăţeni, şi instituţiile de stat; acelea dintre indivizi, ca reprezentanţi ai unor instanţe oficiale, dintre instituţiile de stat, precum şi relaţiile particulare dintre indivizii înşişi, în eventualitatea cînd acestea, pentru a fi rezolvate, ar putea deveni obiectul unor demersuri oficiale. Ţinînd seamă de stereotipia structurii şi a limbajului, multe din textele cu caracter oficial în mod impropriu pot fi numite *compoziţii*. Luînd în consideraţie organizarea lor, faptul că traduc principiul ordonării ideilor în comunicări coerente, în care îşi pot găsi loc (deşi aproape imperceptibil) şi unele accente personale din partea celui care le întocmeşte, asemenea „documente" sau „acte oficiale", cum li se mai spune, pot fi considerate totuşi compoziţii, dar de tip *special*. Constatăm că gradul de formalizare al textelor de acest fel variază de la standardizarea structurii şi formulelor verbale pînă la o relativă libertate în ordonarea părţilor şi a expresiei. De fapt textele standardizate conţin numai anumiţi indici verbali, lăsînd spaţii libere pentru a fi completate, după caz şi situaţie, de cel care recurge la serviciul lor.

1. *Formularele C.E.C.*

1.1. Foaia de depunere

Exemplu

Aversul

FOAIE DE DEPUNERE LIBRET Nr. — —

Titular. IONESCU VASILE

domiciliat în: Iasi

str. I. Creangă nr. 18

bloc C2 scara C ap. 10 județul Iasi sectorul

prin *) IONESCU CONSTANTIN

Jurnal poz. nr.

Unitatea emitentă a libretului

Sucursala

Filiala

Județul

DEPUNERE

Lei 275 (două sute șapte zeci și cinci)

Localitatea Iasi data 15 dec. 1979

Semnătura depunătorului Constantin

ULTIMA DEPUNERE

Data

Lei

Simbol

Dobîndă

Lei

Soldul libretului după înreg. operațiunii: Lei	Controlor ghișeu,	Viza pt. controlul operațiunii	Incasat suma Casier,

Depunătorul completează datele din chenarul cu linii groase.

*) Numele și prenumele depunătorului, cînd depunerea se face de altă persoană decît titularul libretului.

Reversul

Se completează de depunător numai la prima depunere

Libret de economii cu dobîndă

Datele personale ale titularului libretului: IONESCU VASILE

Născut în localitatea Com. Bogdana Județul (Sectorul) Vaslui

Anul 1965 luna mai ziua 6

Profesiunea elev

1. *Clauză de împuternicire*

Numele și prenumele	*Anul nașterii*
IONESCU VIOREL	1968

2. *Condiționarea restituirii*

3. *Dispoziție testamentară*

Semnătura depunătorului Constantin

Semnătura titularului Viorel

I. P. „Buletinul Oficial" — c. 10854 Hc. 3-02 M

1.2. Foaia de restituire

Exemplu

FOAIE DE RESTITUIRE LIBRET Nr. 611 — 134 — 1023

Titular IONESCU VASILE

prin *) IONESCU VIOREL

domiciliat în: IASI

str. I. Creangă nr. 18

bloc C2 scara C ap. 10 județul IASI ~~sectorul~~

Jurnal poz. nr.

Unitatea emitentă a libretului

Sucursala

Filiala

Județul

Am primit suma de:

Lei 155 (una sută cincizeci și cinci)

Localitatea IASI data 24 dec. 1979

Semnătura solicitatorului Viorel

Ultima depunere

Data

Lei

Simbol

Dobînda

Lei

Soldul libretului, după înreg. operațiunii: Lei	Controlor ~~ghișeu~~,	Viza pt. controlul operațiunii,	Plătit suma Casier,

Solicitatorul completează numai datele din chenarul cu linii groase.

*) Numele, prenumele și adresa solicitatorului, cînd restituirea se solicită de altă persoană decît titularul libretului.

Caracteristici

După cum se constată, formularele de mai sus conțin *puncte de sprijin*, anumiți indici verbali referitori la diferite aspecte legate de persoana interesată să depună sau să retragă o anumită sumă și la operațiile pe care unitatea CEC le are de efectuat. Prin completarea spațiilor libere de către depunător și funcționarul unității, se obține un text coerent, o compoziție tip *act oficial*, care statuează anumite relații financiare dintre o persoană particulară și o instituție. Completarea unor asemenea formulare nu ridică nici un fel de dificultăți; ea presupune o anumită obișnuință, care se capătă repede, odată cu prima întocmire a unei foi de depunere CEC.

Teme

1. Completați o foaie de depunere C.E.C.
2. Completați o foaie de restituire C.E.C

2. *Buletin de expediție*

Exemplu

Aversul

BULETIN DE EXPEDIȚIE Nr. ..... (din f₁, f₄.)

cu document de însoțire nr. ..... greutate kg. ..... Taxa .....

Se completează de expeditor

Indicații speciale ..... Oficiant ..... Nr. de sosire .....

Felul trimiterii colet Conținutul cărți

Valoare lei 125 (una sută două zeci și cinci) lei

Ramburs lei —

Destinatar VASILIU I GHEORGHE Telefon 11.32.81

Str. Spiru Haret Nr. 8 Bloc A Scara B Etaj II Apt. 6

Cod poștal ..... Localitate BUCUREȘTI Sector 1

Județul ..... Oficiul Poștal .....

Expeditor DRĂGAN ION Telefon 35721

Str. Cuza Vodă Nr. 20 Bloc T Sc. D Et. IV Apt. 15 Sector ...

Cod poștal 6600 Localitatea IAȘI Județul IAȘI

Șt. cu data prezentării

Preț de vînzare 15 bani

AVIZ Nr. .....
(nr. de sosire)

Se completează de exped.

Tov. VASILIU I. GHEORGHE Telefon 11.32.81
(numele și prenumele destinatarului)

Str. Spiru Haret Nr. 8 Bloc A Sc. B Etaj II Apt. 6

este rugat să se prezinte pentru a primi un colet
(felul trimiterii)

în greutate de 2 kg. val. 125 lei ramburs .....

Expediat de DRĂGAN ION

Str. Cuza Vodă Nr. 20 Cod 6600 Localitatea IAȘI

Predarea se face personal, pe baza buletinului de identitate, la oficiul poștal ..... ghișeul nr. ..... între orele .....

în zilele de lucru — și între orele ..... în zilele de duminică și sărbători legale.

După trei zile de la avizare, se percepe taxa de magazinaj.

Șt. cu data prezentării

MTTc 29-1-303
128/1978

Reversul

Loc pentru corespondență

Dragă Ghiță,
N-am găsit aici studiul ce-ți trebuia. Mă voi interesa în continuare. Te rog să-mi cumperi de la București o culegere de probleme de fizică pentru clasele de liceu
Cu salutări prietenești,
Ion

Șt. cu data sosirii

Motivul nepredării .....

Oficiant .....

Șt. cu data sosirii

Avizat

Reavizat

Am primit scrisoarea cu valoare / coletul și documentul de însoțire nr. ..... azi .....
cu ambalajul în bună stare cîntărit(ă) în fața mea și avînd greutatea înscrisă în prezentul buletin de expediție.

Semnătura ..... calitatea .....

Felul actului ..... seria ..... emis de .....

la ..... împuternicire nr. ..... emisă de .....

la ..... Oficiant predător .....

Motivul nepredării .....

Oficiant .....

Taxa pentru distribuire, înapoiere, reexpediere

lei ..... chitanța nr. ..... data .....

Ramburs lichidat ..... cu mandat nr. ..... din .....

Șt. cu data predării

Definire: Formularul-tip prin care se trimite cuiva un colet prin poștă se numește „buletin de expediție".

2.1. Confirmarea de primire

Model

Aversul

Se completează de:

Expeditor cu adresa destinatarului: VASILIU I. GHEORGHE
(Numele și prenumele sau întreprinderea)
Str. Spiru Haret Nr. 8 Bloc A
Scara B Etaj II Apartament 6
Sectorul 1 Satul —
Județul —
Codul ..... Localitatea BUCUREȘTI

Destinatarul trimiterii: Confirm primirea Sh. Vasiliu
(semnătura destinatarului)
Calitatea primitorului .....
(gradul de rudenie, delegat, împuternicit)
data primirii 19. dec. 1979

Oficiantul P.T.T.R.: Semnătura lucrătorului predător ○
Șt. de zi a of. care înapoiază confirmarea

Reversul

f 116

CONFIRMARE DE PRIMIRE

Se completează de:

Expeditor cu adresa sa pentru înapoierea confirmării: DRĂGAN ION
(numele și prenumele sau întreprinderea)
Str. CUZA VODĂ Nr. 20 Bloc T
Scara D Etaj IV Apartament 15
Sectorul — Satul —
Județul IASI

Codul	Localitatea
6600	IASI

Oficiantul P.T.T.R.: Felul trimiterii ..... Nr. ..... prezentat la ○
Oficiul P.T.T.R ..... la data de .....
greutate ..... valoare ..... ramburs .....
Semnătura oficiantului de la prezentare .....
Șt. de zi a of. de distribuire a confirmării

Tip. „Maramureș" B. M. — c. 1534 Cod M.T Tc. 29-1-61 A6

Definire: Formularul-tip prin care se anunță primirea unui colet poștal sau a unei scrisori se numește „confirmare de primire".

În legătură cu completarea confirmării de primire se impune mai mare atenție la trecerea datelor respective privind *adresa destinatarului confirmării* (care este cea a expeditorului coletului) și cele privind adresa destinatarului coletului, date consemnate de expeditor.

Teme

1. Completați un buletin de expediție.
2. Completați o confirmare de primire.

3. *Mandatul p*

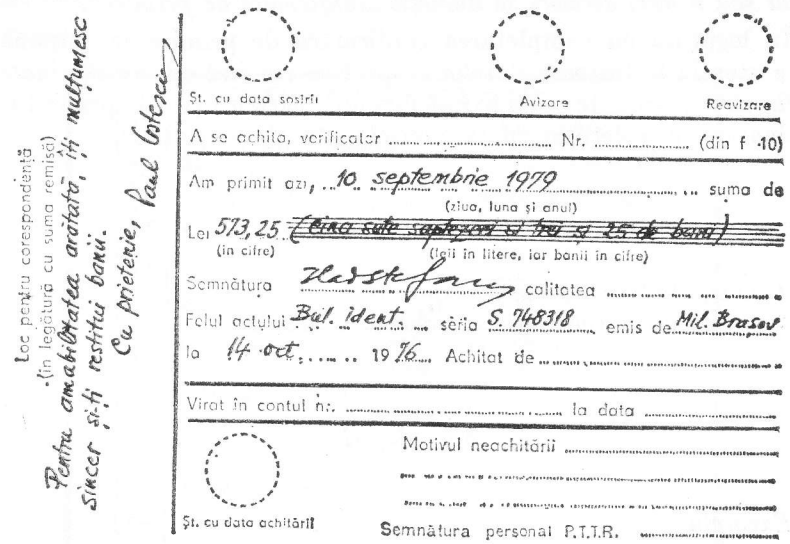
Exemplu

Aversul

CUPON
MANDAT POȘTAL
Nr. .....
Lei ~~573,25~~
EXPEDITOR
ADRESA
COSTESCU PAUL
str. 6 Martie, nr. 23, Bloc Z, sc. C, etaj I, apart. 6, TECUCI
Șt cu data prezentării
M.T.Tc. 29-1-301

Indicații speciale .....
MANDAT POȘTAL Nr. .....
Verificator ○ Lei 573 b. 25 (în cifre)
~~(cinci sute șaptezeci și trei de lei și douăzeci și cinci de bani)~~ (leii în litere iar banii în cifre)
Destinatar VLAD STEFAN Telefon 14545
Str. ZIZINULUI Nr. 14 Bloc U Scara A Etaj II Apt. 8
Cod 2200 Localitatea BRASOV
Județul ..... Sectorul .....
Expeditor COSTESCU PAUL Telefon 24378
Str. 6 MARTIE Nr. 23 Bloc Z Scara C Etaj I Apt. 6
Cod 8300 Localitatea TECUCI Județul ~~Sectorul~~ GALAȚI
Semnătura personal P.T.T.R. .....
Confirmăm suma de lei .....
(în cifre și litere)
Șt cu data prezentării Sigiliul cu stema Diriginte .....
Preț de vînzare 25 bani

Reversul


Loc pentru corespondență
(în legătură cu suma remisă)
Pentru amabilitatea arătată, îți mulțumesc sincer și-ți restitui banii.
Cu prietenie, Paul Costescu

Șt. cu data sosirii — Avizare — Reavizare

A se achita, verificator ..... Nr. ..... (din f. 10)

Am primit azi, 10 septembrie 1979 (ziua, luna și anul) suma de

Lei 573,25 (în cifre) ~~(cinci sute șaptezeci și trei și 25 de bani)~~ (leii în litere, iar banii în cifre)

Semnătura [signature] calitatea .....

Felul actului Bul. ident. seria S. 748318 emis de Mil. Brașov

la 14 oct. 1976 Achitat de .....

Virat în contul nr. ..... la data .....

Motivul neachitării .....

Șt. cu data achitării

Semnătura personal P.T.T.R. .....

Un formular relativ asemănător cu mandatul poștal este *mandatul telegrafic.*

Definire: „Mandatul poștal sau telegrafic" este un text standardizat prin care se expediază (prin poștă sau telegrafic) o sumă de bani.

Teme

1. Completați un mandat poștal.
2. Completați un mandat poștal și la rubrica pentru corespondență.

4. *Chitanța*

Exemplu

CHITANȚĂ

Data .....

Am primit de la .....

Adresa: str. ....., nr..... bloc. ....., scara ....., etaj .....,

apart.....localitatea ....., județul .....,

suma de lei ....., adică (în litere) .....

reprezentînd .....

Semnătura,

Caracteristici. Ca și formularele anterioare, nucleul unei chitanțe constă în cîteva puncte de sprijin (cuvinte, date), deci în cîteva repere standard pentru un text în devenire. Aceste repere sînt: data, o formulă de confirmare a primirii, numele persoanei de la care se primește, adresa, specificarea sumei, ce reprezintă suma și semnătura primitorului. Prin completarea datelor referitoare la aceste repere se obține un text cu valoarea de document, o *chitanță.*

Definire: „Chitanța" este un act scris prin care se face dovada primirii unei sume de bani, a unor bunuri etc.

Pentru întocmirea unei chitanțe (operație pe care viața o impune uneori) este necesară reținerea reperelor indicate, în ordinea menționată.

Temă

Întocmiți o chitanță de primire a unei sume de bani.

5. *Bonul*

Exemplu

BON

Data .....

Tovarășul(a) ....., domiciliat în orașul (comuna).....

....., str. ....., nr. ....., bloc....., scara.....

....., etaj, ...,aparat. ....., poate ridica de la.....

..... următoarele obiecte: .....

Semnătura,

Caracteristici. Elementele invariante ale acestui text sînt aproape aceleași ca ale chitanței. Deosebirea constă în partea care se referă la rolul practic chemat să-l joace și anume, dreptul de a lua ceva, pentru care s-au îndeplinit sau urmează să se îndeplinească anumite forme legale.

Definire: „Bonul" este un text scurt care conferă deținătorului dreptul de a ridica un obiect, o marfă oarecare sau alte valori (plătite sau care urmează a fi plătite).

Teme

1. Întocmiți un bon privind materiale necesare curățeniei clasei.
2. Întocmiți un bon privind rechizitele școlare.

6. *Delegația*

Exemplu

DELEGAȚIE

Data .....

Subsemnatul(a) ....., salariat al întreprinderii (instituției) ....., din orașul (comuna) ..... cu domiciliul în ....., str. ..... nr. ....., deleg, prin prezenta, pe tovarășul(a) ..... să-mi ridice drepturile bănești cuvenite pe luna.....

Semnătura,

Caracteristici. Textul unei delegații conține: data întocmirii, numele celui care deleagă (împuternicește), locul unde lucrează, domiciliul său, numele celui delegat, sarcina încredințată (consemnarea precisă a împuternicirii) și semnătura. Delegația poate fi emisă de o persoană, pentru rezolvarea unor operațiuni legate de relațiile sale cu o instituție (ca în exemplul de mai sus) sau de către o instituție, pentru rezolvarea unor sarcini, prin intermediul unui salariat al ei. În cel de-al doilea caz, în locul numelui persoanei care deleagă se pune numele instituției și se mai precizează, în plus, durata efectuării misiunii (mai ales pentru cazurile în care e nevoie de o deplasare în alte localități).

Definire: „Delegația" este un text prin care cineva este împuternicit să îndeplinească o acțiune în numele cuiva.

Temă

Întocmiți o delegație pentru un elev, în vederea ridicării unor cărți de la bibliotecă, necesare clasei.

7. *Adeverința*

Exemplu

MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
Școala generală nr. 22,
str. I. Creangă, nr. 10,
Iași

Nr. 1798
din 28 octombrie 1979

ADEVERINȚĂ

Se adevereşte prin prezenta că tovarășul COSTINESCU I. PAUL este elev în clasa a VIII-a și frecventează regulat cursurile acestei școli.

S-a eliberat prezenta pentru a-i servi la obținerea abonamentului de tramvai.

DIRECTOR,

SECRETAR,

Caracteristici. O adeverință conține, sus, în partea stîngă, numele ministerului în subordonarea căruia se află instituția emitentă, numele și adresa instituției care eliberează actul; în partea dreaptă, numărul de înregistrare și data eliberării adeverinței. Urmează textul propriu-zis, prin care se adevereşte, se confirmă, se susține exactitatea unui fapt, iar dedesubt, semnătura conducătorului instituției și a secretarului.

Definire: Actul oficial, eliberat de o instituție, o întreprindere etc., prin care se recunoaște un anumit fapt sau un drept se numește „adeverință".

Întocmirea unei adeverințe impune consemnarea tuturor datelor ce o caracterizează, în ordinea menționată și în formularea respectivă. Ea se eliberează în urma unei *cereri*.

Teme

1. Redactați o adeverință de absolvire a unei clase.
2. Redactați o adeverință de efectuare a unei activități.

8. *Cererea*

Exemplu

Tovarășe Director,

Subsemnatul, Paul I. Costinescu, elev în clasa a VIII-a a Școlii generale nr. 22 din orașul Iași, vă rog să-mi eliberați o adeverință din care să rezulte că, în acest an școlar, frecventez cursurile clasei a VIII-a.

Adeverința îmi este necesară pentru obținerea abonamentului de tramvai.

Paul Costinescu

Iași, 27 octombrie 1979

Tovarășului Director al Școlii generale nr. 22
din Iași, Strada I. Creangă, nr. 10.

Caracteristici. Textul de mai sus cuprinde:

— o formulă de adresare (care indică funcția celui căruia i se adresează solicitantul);
— prenumele și numele solicitantului;
— ocupația și locul unde și-o desfășoară;
— formularea scurtă și clară a unei dorințe personale;
— motivul solicitării;
— semnătura solicitantului;

— localitatea și data întocmirii;

— funcția celui căruia i se adresează cererea și instituția pe care o conduce.

Definire: Textul cu destinație oficială prin care o persoană solicită rezolvarea unor probleme de ordin personal sau obștesc poartă numele de „cerere".

Cererea poate fi adresată oricărei instituții sau întreprinderi care are dreptul de a elibera acte oficiale (precum adeverințe, certificate, diverse aprobări) sau acela de a rezolva diferite probleme de interes personal sau obștesc. Ea se scrie pe o coală întreagă de hîrtie, se lasă un spațiu liber în partea de sus (pentru formularea rezoluției de către celcăruia i se adresează) și în partea stîngă a paginii (pentru a putea fi perforată și îndosariată).

Cererea se redactează în stil oficial, cu formulări simple, clare și precise. Derogarea de la aceste cerințe elementare poate pune autorul unei cereri în situații penibile. Asemenea situații au constituit, pentru unii umoriști, surse de inspirație, în elaborarea unor succinte texte umoristico-satirice.[1]

Teme

1. Redactați o cerere de învoire în oraș pentru un elev intern.
2. Redactați o cerere de plată în bani a bursei.

9. *Biletul de învoire*

Exemplu

Liceul internat
„C. Negruzzi"
Iași

15 octombrie
1979

BILET DE ÎNVOIRE

Elevul Pavelescu Dan din clasa a IX B este învoit, în ziua de 16 octombrie a.c., pînă la orele 18, a merge în familie, aflată în Comuna Ruginoasa, Județul Iași.

DIRECTOR,

DIRIGINTE,

1. Iată începutul unei *cereri-parodice* din volumul *Ale vieții valuri*, de Tudor Mușatescu:

Domnule director,

În această seară căci ninge și am fost puțin în oraș spre a vedea un film și-am rămas foarte convexă sub impresia pe care mi-a reprodus-o prin subiectul său cu

Caracteristici . Ca și adeverința, textul citat conține sus, în partea stîngă, numele instituției, iar în partea dreaptă, data, după care urmează enunțul propriu-zis, care constă în menționarea numelui celui învoit, ce anume este învoit să facă și timpul cît este valabilă învoirea respectivă. Dedesubt, e semnătura șefului instituției și a profesorului diriginte.

Definire: Textul oficial prin care se acordă cuiva permisiunea de a părăsi incinta unei instituții cu program special pe o perioadă de timp determinată se numește „bilet de învoire".

Biletul de învoire se eliberează după o cerere orală sau scrisă. El poate fi redactat, în cazul cînd instituția nu posedă formulare imprimate, de solicitant, respectînd cerințele impuse.

Temă

Alcătuiți un bilet de învoire pe baza unui motiv la alegere.

10. *Cererea-memoriu*

Exemplu

Tovarășe Inspector,

Subsemnatul, Teodor Costăchescu, absolvent al Liceului pedagogic „Al. Vlahuță" din Bîrlad, cu diplomă de învățător obținută în sesiunea pentru examenul de stat din iulie 1979, vă prezint spre analiză situația repartiției mele în învățămînt, cu rugămintea de a dispune rezolvarea ei favorabilă.

La repartiția în învățămînt a absolvenților seriei mele, am fost numit învățător la Școala elementară nr. 1 din Comuna Bogdăniță, județul Vaslui, în conformitate cu prevederile legale. Între timp, am aflat că există un post liber în satul Suceveni, comuna Bogdana, județul Vaslui. Întrucît acest post nu a fost publicat vacant, neputînd fi ocupat la recentele repartiții, vă rog să-mi schimbați repartizarea, numindu-mă învățător la școala din Suceveni.

acea fată, care cîntînd lîngă claia de fîn, o aude un regizor de filme ce avea necesități pe acolo, fiind cu automobilul ca să caute interioare pentru mijlocul naturii tocmai cînd am intrat eu în sală și apoi ea ajunge cea mai mare vedetă și se mărită chiar cu acest regizor pe care însă îl înșală cu cel pe care îl iubise înainte și rămăsese la țară spre a paște cu acele vaci cu care cînta de dorul ei, m-am decis, în această seară, spre a deveni și eu artistă de teatru avînd această dorință de mult în scop, dar însă nu s-a putut, din motive de logodnă... (Edit. Tineretului p. 276);

Menţionez că părinţii mei, în vîrstă înaintată, locuiesc în Bogdana, localitate foarte apropiată de Suceveni, că, în eventualitatea aprobării cererii mele, aş avea unde locui, aş putea să mă dedic cu toată energia problemelor şcolii, aş putea continua cercetarea folclorului literar şi muzical local, în care m-am antrenat încă de pe băncile liceului şi, totodată, le-aş putea fi de ajutor şi părinţilor mei, bătrîni şi suferinzi.

Cu stimă,

Teodor Costăchescu

Bogdana, 30 iulie 1979

Tovarăşului Inspector general al Inspectoratului şcolar judeţean, Vaslui

Caracteristici. Textul prezentat cuprinde:

— o formulă de adresare;
— prenumele şi numele celui care îşi expune situaţia;
— formularea rezumativă a situaţiei supuse analizei;
— formularea precisă a unei dorinţe;
— expunerea sintetică a motivelor;
— o formulă de încheiere;
— semnătura;
— localitatea şi data întocmirii;
— funcţia celui căruia se adresează şi instituţia reprezentată.

Definire: Textul cu destinaţie oficială prin care cineva se adresează unui for superior, invocînd argumente concludente, pentru a interveni în rezolvarea unei probleme, situaţii personale sau obşteşti se numeşte „cerere-memoriu".

În ceea ce priveşte tehnica întocmirii unui asemenea act oficial, sînt integral valabile indicaţiile menţionate în discuţia despre *cerere*.

Temă

Întocmiţi o cerere-memoriu privind acordarea unei burse şcolare.

11. *Memoriul de activitate*

Exemplu

Subsemnatul, Nicolae Vasilescu, elev în anul IV al Liceului pedagogic „V. Lupu" din Iaşi, sînt membru în biroul comitetului U.T.C. din şcoală, în care calitate mă ocup de organizarea şi desfăşurarea muncii patriotice şi culturale a elevilor.

Experienţa căpătată în anii anteriori pe linie cultural-educativă, cînd am răspuns de activitatea formaţiilor artistice din anii I şi II, mi-a fost de real

folos în organizarea variatelor manifestări cultural-artistice, desfăşurate, recent, în cadrul concursului „Cîntarea României".

Am răspuns, direct, din partea comitetului U.T.C. pe şcoală, de activitatea colectivului de recitatori, a corului, echipei de dansuri şi brigăzii artistice de agitaţie. Toate aceste formaţii au obţinut frumoase rezultate, depăşind fazele interşcolare. Corul şcolii şi echipa de dansuri populare au fost premiate la faza pe zonă, iar echipa de dansuri a obţinut menţiune la faza republicană. Bunele rezultate menţionate sînt rezultatul muncii politico-educative desfăşurate de comitetul U.T.C. în strînsă colaborare cu întregul colectiv al cadrelor didactice din liceu. În afara celor menţionate, la propunerea subsemnatului, comitetul U.T.C. şi direcţia liceului au înfiinţat un cerc al tinerilor folclorişti, care a şi consemnat primele rezultate pozitive, concretizate în cîteva culegeri de texte din repertoriul teatrului popular de haiduci, expuse, în prezent, în vitrinele „colţului cultural".

În cadrul concursului „Cîntarea României", am elaborat personal o lucrare pe baza mărturiilor unor ţărani din Flămînzi, despre răscoala din 1907.

Cele de mai sus reprezintă aspectele mai importante ale activităţii mele în afară de clasă, acum, în preajma examenului de admitere la facultatea de filozofie-istorie.

N. Vasiliu

Iaşi, 30 mai 1979

Caracteristici. Textul de mai sus, în afara unei introduceri, în care sînt consemnate cîteva date personale privind cel ce scrie, dă o serie de informaţii precise despre meritele persoanei în cauză. Ele sînt consemnate pentru a informa organele superioare (politice şi de stat), în vederea confirmării (sau infirmării) lor, atunci cînd persoana respectivă ar putea solicita aceasta, la nevoie, sau cînd s-ar putea pune problema unor evidenţieri. De exemplu, pe baza unei asemenea relatări confirmate, conducerea şcolii poate da elevului respectiv recomandarea de a urma cursurile învăţămîntului superior.

Definire: „Memoriul de activitate" este un text în care autorul îşi consemnează, succint, realizările deosebite în muncă, în vederea informării şi confirmării lor de către un organ oficial.

Un memoriu de activitate trebuie redactat în stil oficial, cu construcţii sobre şi pe baza unei depline sincerităţi.

Teme

1. Alcătuiţi un memoriu de activitate conţinînd rezultatele muncii în cadrul cercului preferat.
2. Redactaţi un memoriu de activitate la terminarea stagiului de practică.

12. *Autobiografia*

Exemplu

Mă numesc Paraschiv N. Ion. M-am născut în comuna Băcani, judeţul Vaslui, în ziua de 18 august 1961, într-o familie de ţărani cooperatori.

Părinţii mei, Ileana şi Neculai Paraschiv, s-au stabilit în Băcani, odată cu căsătoria lor, venind din satul Coroeşti, unde mai trăiesc şi astăzi bunicii dinspre tată — ţărani şi ei, acum în vîstă înaintată, pensionari C.A.P.

Sîntem trei fraţi. Cel mai mare, Dumitru, este muncitor la F.R.B., autor al cîtorva inovaţii. Mijlociul, Vasile, este tractorist la S.M.T. Băcani.

După absolvirea şcolii generale din comuna natală, am devenit, prin concurs, elev al Liceului pedagogic „Al. Vlahuţă" din Bîrlad. Încă din anul I, am fost atras de activitatea artistică deosebită desfăşurată în şcoală şi am devenit membru inimos al corului liceului, care, în anul cînd eu împlineam trei ani, cîştiga premiul întîi pe ţară, la faza republicană a Festivalului pionierilor şi şcolarilor. Am activat, de asemenea, în cadrul formaţiei de dansuri populare, fiind şi eu laureat al cîtorva concursuri.

Ca elev, am avut, de la an la an, rezultate tot mai bune la învăţătură, reuşind la sfîrşitul anului III să iau o menţiune.

La începutul anului II, am devenit membru al organizaţiei U.T.C., iar în prezent fac parte din biroul organizaţiei elevilor anului IV.

Locuiesc la internatul Liceului şi fac parte din comitetul de internat.

Paraschiv N. Ion

Bîrlad, 15 mai 1979

Caracteristici. Textul citat se caracterizează prin următoarele trăsături:

— începe prin a preciza *numele* celui care scrie;

— consemnează, tot în partea de început, *referinţe sumare*, despre *locul şi data naşterii;*

— continuă cu *date despre familie:* părinţi, fraţi şi starea lor socială; apoi dă *informaţii referitoare la anii de şcoală*, notînd aspecte mai importante legate de situaţia la învăţătură, activitatea culturală şi social-obştească;

— *semnătura;*

— *locul* şi *data* întocmirii textului;

Din trăsăturile constatate reise că textul în discuţie este o *autobiografie.*

Definire: Expunerea succintă a vieţii unei persoane, făcută de persoana însăşi, se numeşte „autobiografie".

Autobiografia devine un document oficial de informare pentru organizaţia în rîndurile căreia o persoană doreşte să intre. De aceea, ea trebuie întocmită cu maximă responsabilitate morală (în spiritul adevărului), eliminînd aspectele nesemnificative şi reţinînd pe cele importante din diferitele momente ale vieţii.

Temă

Redactaţi-vă autobiografia.

13. *Declaraţia*

Exemplu

Subsemnatul, Costin Petru, elev în anul IV al Liceului de informatică din Iaşi, declar, prin prezenta, că, datorită unor cauze necunoscute mie, am primit cu întîrziere bursa în bani pe lunile septembrie şi octombrie. Pe lunile noiembrie şi decembrie, am încasat bursa la termenele stabilite de lege.

Costin Petru

Iaşi, 15 ianuarie 1980

Caracteristici. Textul conţine: *numele şi prenumele* celui care scrie, *calitatea* (profesia), *locul* unde îşi desfăşoară activitatea, apoi, foarte concentrat, *o mărturie* şi, în final, *semnătura*, *locul* şi *data* redactării.

Definire: Actul oficial prin care o persoană aduce o mărturie, face o depoziţie, în calitate de martor, în faţa unor organe de stat (de obicei, instanţe judecătoreşti) se numeşte „declaraţie".

Cuvîntul „declaraţie" mai are şi sensurile de: 1. afirmare deschisă a unor convingeri, opinii sau sentimente; 2. act oficial prin care se anunţă o măsură luată; 3. relatarea pe care cineva o face în faţa unui organ administrativ prin completarea unui formular; 4. formularul pe care se face această relatare (D.L.R.). Pentru primul din sensurile menţionate, pot fi date ca exemple: *Proclamaţia de la Islaz* (document programatic al revoluţiei de la 1848 din Ţara Românească) şi *Declaraţia drepturilor omului* (document O.N.U.).

Întocmirea unei declaraţii cere probitate morală (cei care fac declaraţii false sînt pedepsiţi de lege) şi o exprimare concisă (digresiunile de orice natură afectează claritatea depoziţiei şi pot aduce, cînd nu se utilizează corect limba, la efecte rizibile[2]).

2. T. Muşatescu, de pildă, în *Declaraţiune*, creează umor prin parodierea unor asemenea defecte:
„Subsemnata Didina Coşcovete de profesiune personal de servici la restaurantul Imperial unde mă ocup cu resortul la vase şi la călcat rufele ca lenjerie la mese plus curăţenia în salon că, din leafă, vai de capul meu cum o duc, fiindcă — din tron — iau numai garsonii şi directorii iar noi luăm de pe jos ce măturăm astfel

14. *Nota explicativă*

Exemplu

Subsemnatul, Darie Cezar, elev în anul III al Liceului agricol din Huşi, judeţul Vaslui, am restituit, în perfectă stare, la sfîrşitul anului şcolar trecut, manualele transmisibile de care m-am folosit în anul II, afară de manualul de chimie. Acest manual a fost, în cîteva rînduri, împrumutat unui coleg de la Liceul „Cuza Vodă" din localitate, care, din neglijenţă, l-a pătat cu grăsime, făcîndu-l aproape inutilizabil.

Împrumutîndu-l, intenţia mea a fost să fac un bine.

Darie Cezar

Huşi, 15 septembrie 1979

Caracteristici. Textul cuprinde aceleaşi date ca şi declaraţia, cu deosebirea că, pe lîngă mărturia unui fapt, aduce şi *explicaţia* faptului respectiv, exprimînd, în felul acesta, o *motivare* a celor relatate.

Definire: Relatarea care explică şi motivează, pe scurt, o situaţie, un fapt, o întîmplare, cu scopul de a contribui la elucidarea lor se numeşte „notă explicativă".

Temă

Întocmiţi o notă explicativă privind atitudinea proprie, într-o anumită situaţie.

15. *Referatul*

Exemplu

În luna decembrie 1979, tov. Preda Dumitru, muncitor calificat în secţia strungărie a uzinei noastre, a efectuat 6 (şase) ore de muncă suplimentară.

Propunem remunerarea acestor ore, în conformitate cu dispoziţiile în vigoare.

Ing. Virgil Predescu,
şeful secţiei strungărie

25 decembrie 1979

Caracteristici. În rîndurile de mai sus, *se confirmă un adevăr* (efectuarea unor ore suplimentare de către un muncitor) şi, totodată, se face *o propunere* (aceea de a se plăti munca suplimentară prestată). Ele se încheie

---

că mă declar despre această bătaie care s-a egzecutat în local în modul cel mai sincer că eu n-am interes nici de ăia nici de ăilalţi..." (din vol. *Ale vieţii valuri*, 1969, p. 269.)

cu *semnătura* celui în drept să facă cele arătate, însoţită de menţionarea *funcţiei* respective şi cu data redactării.

Definire: Actul oficial-administrativ, redus la cîteva rînduri, care confirmă sau infirmă ceva, făcînd şi propuneri precise privind rezolvarea obiectului relatării poartă numele de „referat".

Cuvîntul mai are şi alte sensuri: 1. *raport* (foarte concis, redus la cîteva cuvinte) scris pe marginea unei cereri, a unui act (termen sinonim cu *rezoluţie* şi apropiat ca înţeles de *referat*, aşa cum a fost definit mai sus); 2. *dare de seamă* asupra unei cărţi, a unei activităţi, a unei teme ştiinţifice. Luat în a doua accepţiune, referatul este considerat de noi ca făcînd parte din categoria compoziţiilor pe baza textelor (literare şi ştiinţifice) şi a experienţei de viaţă.

Întocmirea unui *referat administrativ* sau, în special, a unei rezoluţii impune folosirea unei exprimări lapidare, eliptice, dar deplin inteligibile. Iată un exemplu de rezoluţie (referat) pe o cerere: „secretariatul va elibera actul cerut".

16. *Referinţa*

Exemplu

Subsemnatul, Vlad Ion, domiciliat în Iaşi, strada Karl Marx, nr. 207, pedagog la Liceul internat „C. Negruzzi", îl cunosc pe elevul Postolache Dumitru din anul 1975, cînd a început să urmeze cursurile liceului.

Postolache Dumitru este fiu de ţărani cooperatori, dintr-o comună de lîngă Iaşi, oameni harnici şi gospodari. Încă din anul I, el s-a dovedit un element silitor, cu dragoste pentru învăţătură. În anii următori, s-a constatat că are reale înclinaţii pentru studierea matematicii. Acum, în anul IV, el este unul din cei mai buni elevi ai liceului.

În toţi aceşti ani, Postolache Dumitru s-a dovedit un elev disciplinat, modest, bun coleg, cu mult spirit de iniţiativă.

Este membru al U.T.C. şi îşi îndeplineşte, cu bune rezultate, sarcinile pe linie politică.

I. Vlad

Iaşi, 20 mai 1979

Caracteristici. Expunerea luată ca exemplu dă o serie de informaţii despre o anumită persoană. Ea începe prin a consemna *numele* şi *prenumele celui care informează, domiciliul şi funcţia sa*, apoi continuă cu *informaţiile propriu-zise, relatate într-o anumită ordine:* părinţii celui despre care se vorbeşte, *situaţia la învăţătură* (deoarece, în cazul de faţă, este vorba despre un elev), *conduita şi calităţile morale, situaţia politică*

și *modul cum își îndeplinește sarcinile* pe această linie. Relatarea se încheie cu *semnătura*, *locul* și *data întocmirii* ei. Așadar este o *referință*.

Definire: Textul prin care cineva dă informații cu privire la situația unei persoane, în vederea unei mai bune cunoașteri a acesteia, se numește „referință“.

Alcătuirea unei referințe impune principialitate și obiectivitate din partea celui care o întocmește, capacitatea de a surprinde esențialul, caracteristicul, precum și spiritul de sinteză.

Temă

Întocmiți o referință despre colegul de bancă, un coleg de clasă, un cunoscut.

17. *Recomandarea*

Exemplu

Subsemnatul, Vlădescu Dan, profesor universitar, doctor, recomand călduros pe studentul Ionescu Radu, din anul III al facultății de matematică, pentru a fi încadrat, cu jumătate de normă, în postul de pedagog, la liceul internat din Iași.

Tovarășul Ionescu Radu este unul din foarte bunii studenți ai facultății noastre, cu mare putere de muncă, și cu reale calități pentru activitatea didactică. Are un caracter echilibrat, este modest, serios și conștiincios.

S-a achitat întotdeauna în mod exemplar de sarcinile profesionale, politice și obștești care i-au fost încredințate.

Prof. univ. dr. Dan Vlădescu

Iași, 15 septembrie 1979

Caracteristici. În exemplul dat, se constată multe elemente specifice *referinței* (faptul că se dau informații cu privire la pregătirea, conduita, calitățile morale ale unei persoane). Ceea ce caracterizează textul în discuție este *preocuparea* pentru ca persoana succint prezentată să fie în atenție, în vederea ocupării unei anumite funcții.

Definire: Textul prin care cineva propune o persoană pentru un post sau o funcție oarecare, prezentînd-o, în acest scop, în mod elogios, se numește recomandare (sau recomandație).

În mod obișnuit, asemenea texte sînt solicitate de organele care au în atribuții rezolvarea problemelor privind încadrarea, promovarea și evidențierea personalului muncitor.

Temă

Alcătuiți o recomandare pentru un coleg destinată altui coleg, în vederea împrumutării unor cărți.

18. *Planul de muncă*

Exemplu:

ȘCOALA GENERALĂ BOGDANA
JUD. VASLUI
Organizația U.T.C. a clasei
a VIII-a A

PLAN DE MUNCĂ
pe trimestrul I, anul școlar 1979—1980

Nr. crt.	Obiective	Sarcini concrete	Termen de îndepl.	Cine răspunde	Observații
I	*Educația prin și pentru muncă*	1. Activitate patriotică de recoltare în grădina de legume a școlii și a G.A.S.	25-oct. 1979	Vasiliu L.	
		2. Întreținerea curățeniei clasei.	zilnic	Popa V.	
		3. Acțiunea „Nici un elev corigent la sfîrșitul trimestrului“.	20 dec.	Vlad E. Tecu G. Pop L.	
II	*Educația ideologico-politică și moral-cetățenească*	1. Abonamente individuale la „Scînteia Tineretului“.	Lunar	Voicu C.	
		2. Informări politice bilunare.	15,30 IX 15,30 X 15,30 XI 15 XII	Popescu A.	
		3. Învățămîntul politic U.T.C. Teme:		Grigoriu P.	
		a. *Drepturile și îndatoririle membrilor U.T.C.*	20 oct.		
		b. *Patrie și patriotism.*	18 noiemb.		
III	*Educația cultural-artistică*	1. *Recital de poezie patriotică.*	20 dec.	Enache R.	
		2. *Vizionarea filmului „Frații Jderi“.*	10 noiemb.	Cr ›itoru I.	

IV	*Orientarea școlară și profesională*	1. Adunare U.T.C. cu invitarea unor muncitori fruntași. 2. Excursie la Vaslui, pentru vizitarea unor obiective industriale.	10 dec. 26—27 dec.	Ion G. (secretar org. U.T.C.) Biroul org.	
V	*Educația fizică*	1. Meci de fotbal (cu echipa cls. a VII-a).	16 oct.	Popescu N.	

Secretarul organizației

Caracteristici. În legătură cu textul de mai sus, constatăm, mai întîi, aspectul său *schematic.* El este *compartimentat*, în mod riguros, și *formulat lapidar*, în unități sintagmatice independente, adeseori sub forma concisă a unor enunțuri caracteristice titlurilor sau a unor idei principale. Observînd mai atent exemplul nostru, vedem că este alcătuit din următoarele componente:

— Numele școlii și organizației, consemnat în colțul din stînga de sus;

— *un titlu (Plan de muncă)*, cu menționarea perioadei vizate;

— *numărul* obiectivelor prevăzute, însemnate cu cifre romane, în prima rubrică din stînga;

— *numele obiectivelor* urmărite, notate, succesiv, în a doua coloană;

— *formularea unor sarcini concrete.* pentru fiecare obiectiv, consemnate în cea de-a treia rubrică;

— *termenele de îndeplinire a sarcinilor*, în a patra coloană;

— *numele celor care răspund de efectuarea sarcinilor*, în a cincea coloană;

— o rubrică de eventuale *observații*;

— consemnarea celui (celor) care a (au) întocmit textul.

Acest mod de ordonare a unui text este specific *planului de muncă.*

Definire: Documentul oficial (administrativ), întocmit de instituții de stat, organizații sociale, politice, culturale, precum și de persoane particulare, în care sînt notate, sintetic și concis, obiectivele activității, desfășurate pe o perioadă determinată, și concretizarea lor în sarcini precise, cu termene limită de îndeplinire și numele celor care poartă răspunderea îndeplinirii, se numește „plan de muncă".

În general, planul de muncă este rodul unei activități colective. După aprobarea de către colectivul implicat, îndeplinirea lui devine obligatorie. El se poate întocmi pentru perioade variate: săptămînă, lună,

trimestru, an. Urmărirea felului în care se îndeplinește un plan de muncă se face prin controale periodice, efectuate de organele investite cu acest rol sau prin întocmirea unor *informări* și *rapoarte* de activitate, alcătuite de către cei care, prin plan, au responsabilitatea unor resorturi. Situația îndeplinirii generale a planului se consemnează în *darea de seamă*, alcătuită după trecerea perioadei vizate de planul de muncă. Analiza activității, pe baza dării de seamă, se face în ședințe speciale, iar dezbaterile prilejuite de acest eveniment se consemnează într-un *proces-verbal.*

Teme

1. Întocmiți planul activității personale pentru o săptămînă.
2. Alcătuiți planul de muncă al detașamentului de pionieri (org. U.T.C.) pe un trimestru.

19. *Nota informativă (sau Informarea)*

Exemplu

Conform *Planului de muncă* al Organizației U.T.C. a clasei a VIII-a pe trimestrul I al anului școlar curent, în zilele de 26 și 27 decembrie s-a efectuat o excursie de studiu la Vaslui.

Excursia a fost bine organizată, datorită sprijinului primit din partea conducerii școlii și a tovarășului diriginte.

S-a plecat cu autobuzul, în dimineața zilei de 26 decembrie. Ajunși cu bine la Vaslui, în aceeași zi am vizitat Fabrica de confecții și Fabrica de ventilatoare. A doua zi, au fost vizitate: Muzeul județean, Casa de cultură și Întreprinderea de textile.

Peste tot, elevii au primit ample explicații privind specificul unităților respective, însemnările făcute în caiete urmînd a fi valorificate în activitatea lor școlară.

Elevii au servit masa și au fost cazați la internatul Liceului „M. Kogălniceanu". Disciplina a fost foarte bună.

În seara zilei de 27 decembrie, excursia s-a încheiat.

Elev responsabil,
Gheorghiu Florin

Bogdana, 28 dec. 1979

Caracteristici. În introducerea textului luat ca exemplu, se fixează *aspectul* (efectuarea unei excursii) asupra căruia urmează să se dea infor-

mații, apoi se consemnează, pe scurt, cîteva informații principale (despre organizarea excursiei, mijloacele de transport, obiectivele vizitate, atitudinea elevilor, locul cazării, cînd a început și cînd s-a sfîrșit acțiunea), semnătura celui care întocmește informarea, locul și data. Este ceea ce caracterizează o *notă informativă*.

Definire: „Nota informativă" este un text scurt prin care cineva dă informații despre ceva.

Un *raport*, o *dare de seamă* se alcătuiesc pe baza notelor informative întocmite de resposabilii diferitelor resorturi.

Temă

Redactați o notă informativă despre activitatea patriotică la care ați participat.

20. *Raportul*

Exemplu

Către Serviciul administrativ al Liceului nr. 3 de Chimie

În legătură cu situația propusă de dumneavoastră a fi analizată, subsemnatul, Radu Dan, laborant, vă aduc la cunoștință că datorită folosirii excesive, neeconomicoase a buteliilor cu gaze lichefiate, în cele două laboratoare de chimie ale liceului, nu există condiții pentru efectuarea lucrărilor de laborator planificate în perioada 25—30 noiembrie.

Se impune de urgență repartizarea unei butelii suplimentare, pentru ca lucrările practice ale elevilor să se poată realiza; de asemenea, întocmirea unei repartiții precise a elevilor pe aparate, pentru folosirea cît mai judicioasă a bazei materiale.

Radu Dan,
laborant

Galați, 20 noiembrie 1979

Caracteristici. Constatăm că textul începe cu o *formulă specifică*, indicînd cui se adresează și îndeplinind, în același timp, rolul unui titlu. Luăm cunoștință, apoi, cu *numele și funcția persoanei* care scrie și, ceea ce este caracteristic unui asemenea text, cu *consemnarea rezultatelor la care s-a ajuns după cercetarea unei situații*, ivite într-un sector de activitate. Cel ce sesizează faptul propune și soluțiile care s-ar impune

pentru bunul mers al sectorului său de activitate, după care *semnează* și notează *locul* și *data întocmirii* relatării. Este vorba despre un *raport*.

Definire: „Raportul" este un text oficial, întocmit de o persoană sau de o comisie care îndeplinește o anumită responsabilitate (sau funcție), adresat unui organ administrativ în subordinea căruia se află, prin care se informează despre unele aspecte ale activității, propunîndu-se și soluții, sau despre rezultatele cercetării, studierii unor proiecte, probleme trimise special în acest scop.

21. *Darea de seamă*

Exemplu

Dare de seamă

privind activitatea organizației U.T.C. a clasei a VIII-a A, pe trimestrul I al anului școlar 1979—1980.

În prezenta dare de seamă, colectivul care a întocmit-o, alcătuit din membrii biroului organizației pe clasă, a urmărit să prezinte felul în care s-a desfășurat activitatea organizației U.T.C. a clasei a VIII-a A, pe baza planului de muncă, în trimestrul I al anului școlar 1979—1980.

Activitatea noastră s-a desfășurat în condițiile în care întregul nostru popor muncește cu hărnicie pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de plan prevăzute pentru ultima parte a cincinalului revoluției tehnico-științifice. În aceste condiții, și elevii clasei noastre s-au străduit să se achite cu rîvnă de principalele lor îndatoriri școlărești, de sarcinile prevăzute în planul de muncă al organizației de tineret.

Arătăm, în cele ce urmează, obiectivele mari ale activității și ce acțiuni concrete s-au realizat, scoțînd în evidență, pe lîngă aspectele pozitive, și unele lipsuri, în spirit critic și autocritic.

Pentru educarea elevilor în spiritul muncii, s-a urmărit ca toți școlarii să participe la acțiunile practice de recoltare a legumelor de pe lotul experimental al școlii, să contribuie la efectuarea și menținerea curățeniei în școală, în curtea școlii, acasă și, îndeosebi, să vină bine pregătiți pentru fiecare lecție. S-au obținut, în general, rezultate bune în această privință. Evidențiem elevii I.R., L.M., U.V., R.L., C.I., care s-au aflat în frunte și la activitățile obștești, și la învățătură. Rezultatele la învățătură pe trimestrul I sînt bune, dar n-am reușit să îndeplinim angajamentul luat prin planul de

muncă de a nu avea nici un elev corigent la sfîrşitul trimestrului. Clasa noastră are patru elevi rămaşi în urmă la învăţătură. Nu-i mai numim aici, pentru că ei se ştiu. Cauza acestei situaţii este delăsarea, lipsa de interes pentru învăţătură a acestor elevi, dar şi insuficienta preocupare a organizaţiei, pentru trezirea lor la realitate.

În vederea lărgirii orizontului politic al elevilor, s-au întreprins mai multe acţiuni: realizarea de abonamente individuale la presa pentru tineret, informarea bilunară cu evenimentele importante interne şi externe, dezbaterea a două teme la învăţămîntul U.T.C. Merită evidenţiaţi elevii U.C., P.A. şi G.P., care şi-au îndeplinit bine sarcinile încredinţate. Şi în acest domeniu s-au manifestat unele lipsuri, cum ar fi difuzarea defectuoasă a presei de care a răspuns elevul R.N.

În ceea ce priveşte preocuparea pentru viaţa cultural-artistică a clasei, consemnăm pregătirea emoţionantului recital de poezie patriotică, prezentat în faţa tuturor elevilor şcolii, în ziua de 22 decembrie 1979. Mulţumim tov. prof. I.M. pentru ajutorul dat şi tuturor interpreţilor pentru pasiunea cu care s-au pregătit. Nu putem însă raporta realizarea vizionării colective a filmului *Fraţii Jderi*, sarcină prevăzută în plan.

Au fost realizate toate acţiunile incluse în plan privind orientarea şcolară şi profesională a elevilor. Mulţumim conducerii şcolii pentru sprijinul acordat în organizarea întîlnirii elevilor clasei cu cîţiva muncitori fruntaşi, întîlnire care va rămîne vie în memoria noastră şi pentru efectuarea excursiei de studiu la Vaslui, care ne-a îmbogăţit mult cunoştinţele despre dezvoltarea economiei şi culturii noastre actuale.

Am avut prevăzută în plan şi o acţiune sportivă. Ea s-a realizat, dar nu putem trece cu vederea unele abateri de la spiritul sportiv, săvîrşite atît de unii membri ai echipei, cît şi de unii suporteri ai ei, care s-au manifestat gălăgios şi furios. Cauza acestor manifestări este insuficienta muncă de educaţie pe care noi toţi trebuie să o ducem unii cu alţii.

În concluzie, apreciem că activitatea desfăşurată a fost variată şi bogată în conţinut.

Propunem ca în activitatea viitoare să se acorde mai mare atenţie situaţiei la învăţătură, prin organizarea unui program precis de consultaţii şi ore de meditaţie în şcoală, cît şi organizării plăcute şi instructive a timpului liber al elevilor, prin antrenarea lor în pregătirea unor acţiuni culturale, artistice, sportive în cadrul cercurilor pe materii. Propunem, de asemenea, întărirea spiritului muncii colective în cadrul biroului pe clasă.

Biroul organizaţiei U.T.C.
al clasei a VIII-a
10 ianuarie 1980

Caracteristici. Citind textul, constatăm că el relatează despre felul în care s-a desfăşurat activitatea unui colectiv de elevi, într-o anumită perioadă. Sintetizînd observaţiile privind structura textului şi aspectele menţionate, notăm următoarele:

— în *introducere*, se precizează: activitatea despre care se va vorbi; perioada avută în vedere; colectivul care a alcătuit textul; condiţiile generale în care s-a desfăşurat activitatea raportată;

— în *cuprinsul* propriu-zis (tratarea), se prezintă aspectele principale ale activităţii, adică: *obiectivele* ei (notate pe rînd în conformitate cu planul de muncă), *acţiunile realizate* şi *metodele folosite*, *aspectele pozitive* şi cele *negative*, cu exemple, *cauzele* care au generat unele lipsuri.

— în *încheiere*, se face o apreciere de ansamblu asupra activităţii şi se notează cîteva propuneri privind problemele cărora trebuie să li se acorde o atenţie prioritară în viitor şi stilul de muncă.

Un asemenea text este o *dare de seamă*.

Definire: „Darea de seamă" este un text cu destinaţie oficială care relatează despre o activitate prevăzută pentru o anumită etapă, consemnînd, pe larg, obiectivele, acţiunile concrete şi metodele folosite, aspectele pozitive, lipsurile şi cauzele acestora, precum şi propuneri pentru activitatea ulterioară.

O *dare de seamă* presupune *analiza obiectivă* (critică şi autocritică) a activităţii raportate, preocupare pentru ilustrarea cu date şi fapte concrete, folosirea unei exprimări simple, în stil administrativ. Un asemenea act oficial se mai numeşte şi *raport de activitate* (care nu trebuie confundat cu *raportul*, deşi are elemente comune cu acesta).

Darea de seamă este o modalitate de lucru specifică activităţii şi vieţii interne a organizaţiilor democratice şi a instituţiilor de stat. Ea este de diferite feluri, în funcţie de natura activităţii pe care o prezintă: *dare de seamă contabilă*, *dare de seamă statistică*, *dare de seamă de lucru*, *dare de seamă de misiune*, *dare de seamă de anchetă*, *de cercetare ştiinţifică* etc.

Darea de seamă de cercetare ştiinţifică devine, prin modul structurării ei, o autentică lucrare, deci o compoziţie cu individualitate net distinctă, comparativ cu dările de seamă obişnuite, cu rol administrativ limitat. O asemenea compoziţie e considerată de noi ca făcînd parte din categoria compoziţiilor bazate pe texte (literare sau ştiinţifice), fapte, experienţă etc.

Temă

Întocmiţi o dare de seamă despre activitatea clasei în timpul unui trimestru.

22. *Procesul-verbal*

Exemple

1. *Proces-verbal*

Pe data de....., o comisie alcătuită din..... președinte și .....membri, reprezentînd comitetul asociației locatarilor blocului ...., din strada ....., nr. ..... s-a deplasat în apartamentul proprietate personală nr....., scara....., etajul....., din blocul menționat și a constatat că planșeele de la baie și bucătărie, precum și tencuiala pereților acestor încăperi sînt avariate din cauza infiltrărilor de apă, datorate defecțiunilor instalației de apă ale apartamentului situat la etajul superior.

Avînd în vedere cele constatate, comisia obligă pe tov. ...., proprietarul apartamentului nr. ....scara, ... etajul, ...să repare, în termen de 24 ore, instalația de apă și, întrucît se face vinovat de neglijență, îi recomandă să plătească colocatarului său din apartamentul nr....., scara.....etajul..... despăgubiri, în conformitate cu stricăciunile cauzate.

Drept care am încheiat prezentul proces-verbal.

Locul și data redactării.

Semnătura membrilor comisiei,

Caracteristici. Datorită stilului și formulelor întrebuințate, textul face parte din categoria *actelor oficiale.* Aspectul general este acela al unui *formular*, prin completarea căruia se obține un text coerent, prin care un organ oficial constituit *consemnează o situație*, probabil la sesizarea cuiva, *stabilește responsabilitățile* celor implicați în situația de fapt, precum și anumite obligații ce le revin în urma cercetării. Textul se încheie cu o *formulă specială* cu notarea *locului* și *datei* întocmirii și *semnătura* (sau semnăturile) și este un *proces-verbal* (de constatare).

2.

Proces-verbal

Astăzi,....., a avut loc adunarea generală a Organizației U.T.C., clasa a VIII-a A., din Școala generală Bogdana, județul Vaslui.

La ședință participă tov. prof. ....., directorul școlii și tov. profesor ....., dirigintele clasei.

Sînt prezenți 32 de elevi, din totalul de 33. Elevul absent este bolnav.

Elevul ....., secretarul organizației U.T.C., declară

deschisă adunarea generală și propune, pentru conducerea lucrărilor, alegerea unui prezidiu, format din trei membri. Supusă la vot, propunerea este aprobată în unanimitate. Au fost aleși în prezidiu:.....

.....

Tov. prof. ....., însărcinat de prezidiu să conducă lucrările adunării generale, anunță ordinea de zi, care este aprobată în următoarea componență:

1. *Dare de seamă* privind activitatea desfășurată pe trimestrul I al anului școlar....., prezentată de.....

2. *Proiect de plan de muncă* al organizației pe trimestrul al II-lea, prezentat de .....;

3. *Discuții și concluzii.*

Pentru întocmirea procesului-verbal a fost desemnat elevul .....

După citirea materialelor, se trece la punctul următor al ordinii de zi, la discuții.

1. Elevul....., vorbind despre acțiunile de muncă patriotică, evidențiază și alți elevi care n-au fost numiți în darea de seamă și propune să se prevadă în proiectul de plan de muncă pregătirea pentru plantarea unor pomi în partea de sud a grădinii școlii.

2. Eleva .....își arată nemulțumirea în legătură cu nivelul mediocru la învățătură al clasei, concretizat în mediile obținute la sfîrșitul trimestrului I. Propune să se treacă la activitate diferențiată cu elevii, pe grupe de nivel.

3. Elevul ..... propune reamenajarea terenului sportiv al școlii.

Tov. prof.....apreciază, în concluzie, activitatea desfășurată de organizația U.T.C. a clasei, atitudinea critică a unor elevi, cît și propunerile făcute.

Se supune aprobării *Proiectul planului de* muncă

Drept care s-a încheiat prezentul proces-verbal.

Semnătura

Caracteristici. În cel de-al doilea exemplu, constatăm că se consemnează, pe scurt, desfășurarea unei adunări constituite într-un anumit scop. Este vorba, și în acest caz, de o compoziție de un tip special, care are următoarele caracteristici:

— în introducere, se notează: *data* și *locul* unde se desfășoară adunarea; *persoanele invitate* care participă la ședință; *situația prezenței*;

alegerea organului conducător al adunării și a *secretariatului* ședinței; *componența ordinii de zi*;

— în cuprins, se consemnează *aspecte din materialele prezentate, numele participanților* la discuție și, cît mai complet, *conținutul intervențiilor* lor și *propunerile* făcute; *hotărîrile* aprobate de adunare; *concluziile* conducătorului ședinței;

— se încheie cu o *formulare specifică* și cu *semnătura* secretarului ședinței.

Definire: „Procesul-verbal" este un act cu caracter oficial în care se consemnează un fapt, o situație sau în care se notează, pe scurt, discuțiile și hotărîrile unei adunări constituite.

Redactarea unui proces-verbal se face în stil administrativ, în construcții sintactice realizate mai mult prin coordonare și cu folosirea unor formulări tipice, precum: „încheiat astăzi..."; „în prezența" sau „cu participarea..."; „declară deschisă adunarea..."; „ordine de zi"; „discuții pe marginea materialelor prezentate"; „drept care s-a încheiat prezentul proces-verbal" ș.a.

Temă

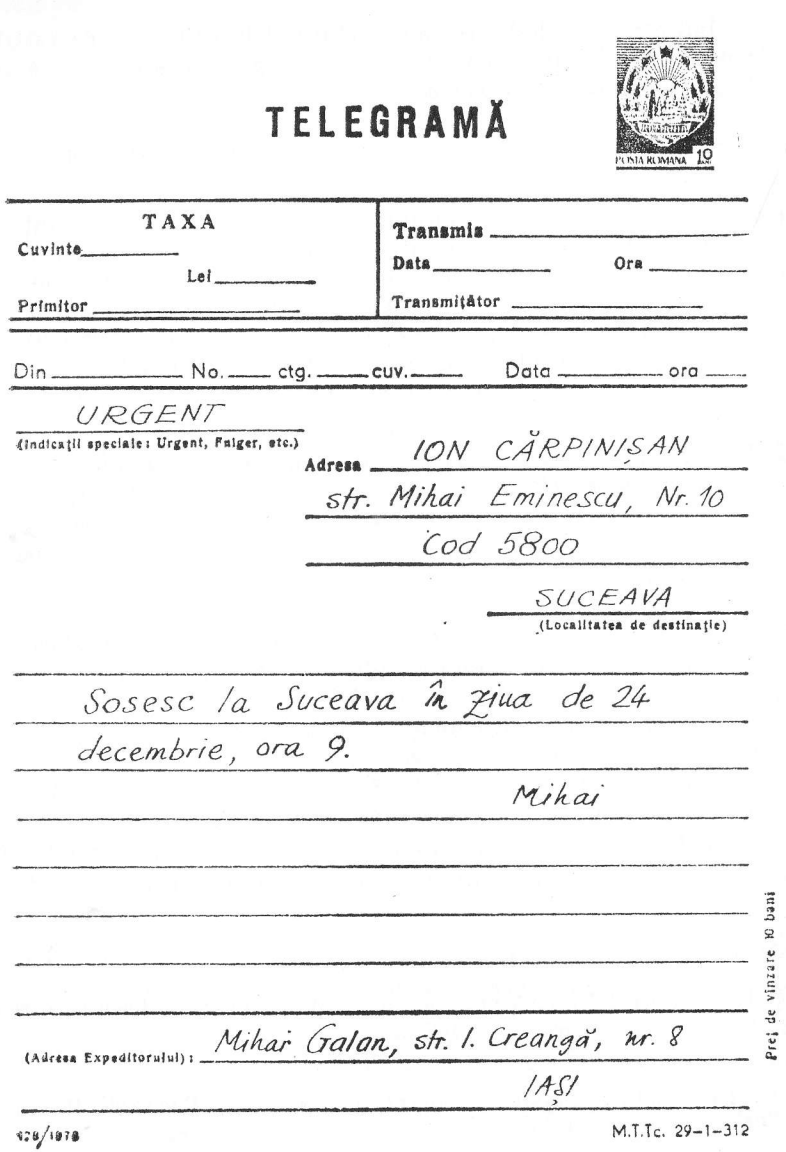
Redactați procesul-verbal al unei ședințe de detașament U.T.C., al unei ore de dirigenție.

B. Compoziții cu caracter epistolar

În acest subcapitol, ne vom ocupa cu acea categorie de texte care, în mod curent, se numesc *scrisori*. Astfel de texte *sînt comunicări trimise cuiva prin poștă sau prin intermediul unei persoane*. Ele pot avea dimensiuni diferite și conținut foarte variat. În funcție de *conținut, dimensiuni, particularități stilistice* și de *mijlocul prin care se transmit*, scrisorile poartă diverse denumiri, de la *telegramă* și *bilet*, pînă la *scrisoarea literară*.

1. *Telegrama*

Exemple:



TELEGRAMĂ

POSTA ROMÂNĂ 10

TAXA	Transmis
Cuvinte ____ Lei ____	Data ____ Ora ____
Primitor ____	Transmițător ____

Din ____ No. ____ ctg. ____ cuv. ____ Data ____ ora ____

URGENT
(Indicații speciale: Urgent, Fulger, etc.)

Adresa ION CĂRPINIȘAN
str. Mihai Eminescu, Nr. 10
Cod 5800
SUCEAVA
(Localitatea de destinație)

Sosesc la Suceava în ziua de 24 decembrie, ora 9.

Mihai

(Adresa Expeditorului): Mihai Galan, str. I. Creangă, nr. 8
IAȘI

Preț de vînzare 10 bani

478/1978 M.T.Tc. 29-1-312

Iaşi, 30 martie 1906

TELEGRAMĂ[1]

Înflăcăraţi de idealul pe care-l sădiţi în inima tinerimii de astăzi, permiteţi-ne să strigăm şi noi: trăiască limba românească! trăiască domnul Iorga, îndrumătorul Neamului!

clasa a VIII-a
Liceul Internat, Iaşi

Caracteristici. În prima comunicare citată, cineva îşi anunţă prietenul că va sosi în oraşul său într-o anumită zi şi oră. Ea este scrisă pe un formular special, este concepută să ajungă foarte repede la destinaţie, prin intermediul unor *mijloace tehnice speciale* (telefon, telegraf, telex) şi se reduce la o singură *propoziţie.* În a doua comunicare, elevii unei clase îşi exprimă adeziunea entuziastă faţă de poziţia adoptată de marele învăţat N. Iorga în apărarea limbii şi tradiţiilor strămoşeşti.

Definire: Comunicarea scurtă, redusă adeseori la o singură propoziţie, transmisă prin cele mai rapide mijloace tehnice, se numeşte „telegramă".

Recomandări

Prin telegramă se comunică *ştiri urgente* (fapte, întîmplări, evenimente importante), care trebuie aduse la cunoştinţa cuiva imediat, dar şi urări, felicitări cu diverse prilejuri. Stilistic, specifică telegramei este formularea extrem de concisă, adesea lacunar redactată, prin eliminarea unor cuvinte (de obicei prepoziţii, conjuncţii, adverbe). În privinţa aceasta se impune atenţie, pentru ca suprimările unor cuvinte să nu altereze înţelesul comunicării şi să pună expeditorul într-o situaţie ridicolă. Maniera telegrafică de comunicare a constituit pentru Caragiale, de exemplu, obiectul unor parodii de o ironie ascuţită."[2]

Teme

1. Redactaţi o telegramă prin care anunţaţi o izbîndă (o bucurie, o reuşită).
2. Redactaţi o telegramă de felicitare.

1. I. E. Torouţiu, *Studii şi documente literare*, vol. X, Bucureşti, 1940, p. 175.
2. În *Telegrame*, citim, printre altele:

2. *Biletul*

Exemple:

Braşov, 28 decembrie 1979

Dragă Viorel,

Cînd am fost la tine ieri, am uitat să-ţi cer culegerea de exerciţii de matematică. Te rog să mi-o împrumutaţi pentru două zile şi să mi-o aduci mîine la şcoală.

Colegul tău,
Dan

*

Iubite meşter[3],

Te-ar interesa un document care începe astfel (pe slavoneşte):
„Cu mila lui D-zeu Io Neculae Vv. şi Domn al întregei ţeri a Ungrovlachiei, fiu al marelui şi prea bunului *Io Mihail* Vv. şi *Domn al întregii ţeri a Ardealului...*"
Doc. e din 1600 şi-l ţin, împreună cu altele, la dispoziţia d-tale, la Academie.

Devotat,
N (erva) H (odoş)

*

[F.d.]

Către D.N. Iorga,

Cartea: Amy A. Bernardy, *Venezia e il Turco*, a sosit la Academie şi este la dispoziţia d-tale.

N. Hodoş[4]

„Onor Prim Ministru
Bucureşti.
A doua oară atacat palme picioare piaţa endependenţi acelaş bandit director scandalos însoţit sbiri. Situaţia devenit insuportabilă. Oraş stare asediu. Panica domneşte cetăţeni.

Costăchel Gudurău,
Avocat, ecţetera."

3. I. E. Torouţiu, *op. cit.*, vol. X, p. 344; textul e adresat lui N. Iorga.
4. Ibidem, p. 347.

[F.d.]

Dragă Domnule Gîrleanu,

Un scandal fără de margini! „Minerva"[5] *n-a lucrat nimic.* Îmi trimite acum manuscrisul ce i-l rînduiesc. Trebuie neapărat să li se facă ceva mai aspră morală.

Al d-tale prieten,
N(icolae) I.(orga)[6]

Caracteristici. În textele citate se fac anumite *comunicări scurte: rugămintea* de a împrumuta o carte, adresată unui coleg; *ştirea* că s-a descoperit un document important şi că el este pus la dispoziţia adresantului; vestea sosirii unei cărţi interesante etc. Toate se reduc la *cîteva propoziţii.*

Definire: Textul redus la cîteva rînduri (propoziţii) prin care se transmit comunicări scurte (întrebări, rugăminţi, veşti, invitaţii) se numeşte „bilet".

Biletul se adresează, de obicei, prietenilor, rudelor, cunoştinţelor apropiate şi se trimite prin cineva.

Temă

Întocmiţi un bilet prin care vă motivaţi absenţa de la întîlnire.

3. *Scrisoarea amicală*

Exemple:

Mănăstirea Neamţului, ianuarie 1887

Iubite amice,

Îţi trimit deodată cu aceasta mai multe versuri, cărora, de ţi se par acceptabile, le vei face loc în „Convorbiri". Îndealmintrelea mă aflu bine şi sănătos în mijlocul acestor munţi şi-ţi doresc asemenea.

Multe salutări d-lor Maiorescu, Teodor Rosetti, Mandrea, Nica şi sărutări de mînă d-nelor Maiorescu şi Kremnitz, precum şi d-şoarei Livia.

Cu tot respectul al d-tale

credincios amic
M. Eminescu[7]

5. E vorba de Editura Minerva.
6. I. E. Torouţiu, *op. cit.*, p. 379.
7. Idem, op. cit., vol. I, p. 323—324. Scrisoarea e adresată lui Iacob Negruzzi.

*

Marţi,
Strada Negustori 13,
(ian. 1907)

Domnule Mehedinţi,

Primesc nr. 1 al Convorbirilor pe anul 41, sub direcţia D-tale. Cu noroc!!

Eu sînt în Bucureşti de mai mult timp şi totuşi nu ne-am întîlnit. Cîte odată îţi vezi prietenii mai uşor la Roma.

E drept că am foarte multe pe cap. Întotdeauna răspundere mare, iar în timpul din urmă durerea de a-mi fi pierdut soţia. Aceasta, ca scuză că n-am venit să te văd.

Dacă se vor mai linişti vremile, poate să reiau continuarea romanului întrerupt.

În toate cazurile, doresc să ne revedem şi voi căuta să te găsesc într-o zi.

Cu amicală strîngere de mînă
Duiliu Zamfirescu[8]

Caracteristici. Prin cele două scrisori, se transmit informaţii care sînt *legate intim de persoanele aflate în corespondenţă*, cît şi *salutări directe*, sau pentru prietenii comuni. Rîndurile sînt străbătute de politeţe, amabilitate şi, mai ales, de *afecţiune.*

Definire: Textul cu caracter epistolar, prin care se transmit informaţii vizînd, intim şi direct, relaţiile dintre persoane aflate în strînse relaţii de prietenie, recurgînd la un ton amabil şi afectuos, se numeşte „scrisoare amicală".

Recomandări

Redactarea unei *scrisori amicale* nu prea ţine seama de reguli. Este tipul de scrisoare în care „inima dictează şi peniţa nu are altceva de făcut decît s-o urmeze"[9]. De obicei, în scrisorile amicale, sînt în largul lor întorsăturile stilistice, care dau textului căldură, culoare, viaţă (precum: „Îndealmintrelea mă aflu bine şi sănătos"; „şi-ţi doresc asemenea"; „credincios amic", din scrisoarea lui Eminescu, sau: „Cu noroc!!"; „Cîte odată îţi vezi prietenii mai uşor la Roma"; „am foarte multe pe cap", din scrisoarea lui Duiliu Zamfirescu).

8. Idem, *op. cit.*, vol. XI, p. 121.
9. Ana Goldiş-Poalelungi, *Ştiţi să redactaţi o scrisoare în limba franceză?* Editura Albatros, 1973, p. 45.

Teme

1. Redactați o scrisoare amicală către colegul aflat într-un spital.
2. Redactați o scrisoare amicală către colegul aflat la o stațiune.
3. Întocmiți o scrisoare amicală de pe litoral adresată colegului rămas acasă.

4. *Scrisoarea de rugăminte (sau de cerere)*

Exemple:

(Bîrlad) 26/10 904.

Mult stimate Domnule Iorga,

Toți acei de la „Făt-Frumos", încrezători în sfatul și îndemnul D-voastră, cu adînc respect vă rugăm a ne face cinstea să ne dați un articol pentru Revista care-și datorește viața cuvîntului D-v, atît de ascultat de către tot ce e românesc.

Primiți, vă rog, Domnule Iorga, încredințarea adîncului respect și a nemărginitului nostru devotament.

S. Lt. Gîrleanu Emil
D. Nanu[10]

★

Fălticeni, 28 noiembrie 1911

Stimate Domnule Mehedinți,

Anul trecut a ieșit volumul lui Gîrleanu „Din lumea celor care nu cuvîntă" în ediția „Convorbirilor literare". Nu știu cum și în ce condiții anumite.

Eu aș dori să scot un nou volum de critică, cuprinzînd în cea mai mare parte articole publicate în revistă și care, dacă nu mă înșel, păstrează firul tradițional al bătrînelor Convorbiri. Mi-ar surîde dacă volumul ar putea ieși în ediția Convorbirilor.

Vă rog deci binevoiți a-mi răspunde dacă aceasta ar intra în intențiile d-voastră și care e anume formula de editare.

Scrieți-mi la Fălticeni, unde sunt deocamdată. Probabil veți fi auzit că am fost numit la Iași, unde am și început cursurile.

Primiți salutările mele devotate,
E. Lovinescu[11]

★

10. I. E. Torouțiu, *op. cit.*, vol. VII, p. 372.
11. Idem, *op. cit.*, vol. VII, p. 317.

Odobești, 2/15 februarie 1912

Stimate Domnule Mehedinți,

Iată urmarea la *Curca romanțioasă*. Rog pe amicul nostru comun, d-l Ciuchi, să binevoiască a îngriji tiparul, că altfel, în calitatea mea de curcă, îl „ciuchesc".

Dealtminteri, săptămîna viitoare voi fi în București, de marți pînă sîmbătă. Dacă ești bun, dă manuscrisul la tipar, cu rugămintea de a-l culege, pentru a putea face eu corecturile.

Cît despre scrisoarea cu pricina, e adevărat că s-a pierdut. Caut-o în călimara d-tale, — poate s-o găsești.

Cu amicală strîngere de mînă
Duiliu Zamfirescu[12]

Caracteristici. În prima scrisoare, colectivul de redacție al unei reviste solicită lui N. Iorga un articol, într-o formulare plină de respect și înaltă considerație, utilizînd expresii specifice vorbirii oficiale. În a doua, criticul E. Lovinescu se adresează directorului de atunci al revistei „Convorbiri literare" să-i comunice dacă intră în preocupările editurii publicarea unui volum al său de articole critice. Stilul este tot oficial-administrativ, exprimînd deferență. În a treia scrisoare, pe un ton amical și într-un stil familiar, umoristic, colorat cu formulări hazlii („în calitate de curcă, îl «ciuchesc»), Duiliu Zamfirescu roagă un prieten să-i facă un serviciu (să-i dea la tipar un manuscris). Toate sînt *scrisori de rugăminte* sau de *cerere*.

Definire: Textul epistolar prin care se solicită cuiva (pe un ton oficial sau amical), fie un serviciu, fie un lucru, fie un ajutor bănesc se numește „scrisoare de rugăminte" sau „de cerere".

Recomandare

O scrisoare de cerere trebuie să fie scurtă și, indiferent de natura relațiilor cu persoana căreia i se adresează, cererea trebuie formulată în limitele bunului simț, prin folosirea unui ton și a unor expresii care să nu deranjeze.

Temă

Redactați o scrisoare de rugăminte adresată unui coleg sau unei persoane abia cunoscute.

12. Idem, vol. XII, p. 110.

5. *Scrisoarea de mulțumire*

Exemplu

Ploiești, 29 mai 1909

Iubite Domnule Mehedinți,

Îți mulțumesc pentru felicitări din toată inima, fără rezerve, frățește, așa cum trebuie să-ți mulțumesc numai d-tale, fiindcă și la bine și la rău te-ai arătat pentru mine un bun sfătuitor pe care nu știu dacă am fost în stare să-l înțeleg și să-l ascult totdeauna desăvîrșit.

Ieri am venit pe neașteptate la București. Eram nerăbdător să văz pe domnu Maiorescu, să-i mulțumesc pentru multe și pentru că mi-a anunțat cel dintîi îmbucurătoarea veste. [...]

Te rog transmite din parte-mi prietenilor care mă felicită prin d-ta viile mele mulțumiri. Această bunăvoință ce mi-ați arătat cu toții mă face să prețuiesc și mai mult onoarea ce mi-a făcut Academia.

Cu cele mai afectuoase salutări
devotatul d-tale
I.A. Bassarabescu[13]

Caracteristici. În această scrisoare, scriitorul I.A. Bassarabescu exprimă vii *mulțumiri* pentru felicitările primite din partea lui S. Mehedinți, cu prilejul unui eveniment important din viața și activitatea sa scriitoricească. Textul este redactat în așa fel, încît exprimă atît bucuria pricinuită de felicitări, cît și considerația deosebită față de calitățile persoanei care l-a felicitat, care i-a prilejuit bucuria.

Definire: Textul epistolar prin care se transmit mulțumiri unei persoane pentru îndeplinirea unei rugăminți sau pentru alte acțiuni (o invitație, un dar, o urare, o felicitare) se numește „scrisoare de mulțumire."

Recomandare:

Scrisorile de mulțumire sînt, de obicei, scurte, pot fi redactate atît în stil oficial, cît și în stil amical-familiar, în funcție de natura relațiilor pe care le avem cu persoana căreia ne adresăm. În afara titlului, ele conțin: *mulțumirile propriu-zise* pentru binefacerea în cauză, *menționarea calităților persoanei care a satisfăcut rugămintea*, eventual, *o asigurare privind îndatorarea*, pe viitor, față de persoana respectivă și o *formulă amabilă de încheiere.*

13. Idem, vol. XI, p. 144.

Temă

Întocmiți o scrisoare de mulțumire adresată unui coleg, unui profesor, părinților, fraților.

6. *Scrisoarea de felicitare*

Exemple:

Prea iubite colegă,

Am primit invitațiunea. E nostimă de tot. Și mai nostimă, negreșit, va fi însăși petrecerea; o petrecere *sui generis*, un rău latinist ar putea zice chiar *suis generis*, dar cu atît mai bine. Însă vai și amar! Sum recit foc, recit foc dacă se mai poate. Se vede că nu e chip de a fi și eu *june*. Neastîmpăratul Faust stă acasă, făcînd la gargargargară. Și deci, oricît de legitimă din partea oricui ar fi dorința de a nu se lăsa bătrîn, totuși iată că *sum* silit a adresa de departe călduroasele... da, călduroasele, măcar că *sum* recit... pentru a treia oară călduroasele mele urări la simpatica *Junime:*

Răscoaptă ani de douăzeci
Ș-o zi pe an nebună,
Căci vrea să fie jună-n veci,
Măcar o zi, dar jună:
Bînd la Cotnar, mîncînd pilav,
Croind la anecdóte...
Veneam și eu, dar sum bolnav
Regret că nu se póte...

Strîngere de mînă cordială.

B.P. Hasdeu

3 ianuarie 84[14]

★

Iași 1/14 ianuarie 1913

Iubite Jacques,

La mulți ani dimpreună cu nepoata pînă la adînci bătrînețe cu sănătate și voie bună. Bătrînețele deși-s horopsite de mulți, dar tot îs bune, bată-le să le bată, mai ales cînd tinerețele n-au fost tocmai deșarte. Apropos de bătrînețe. Ele mi-a spus că în ajunul anului nou împlinești 70 anii... Însfîrșit!... Cei mulți înainte.

Al tău frate
N. Gane[15]

14. Idem, vol. I, p. 145—146.
15. Idem, p. 136.

Caracteristici. În prima scrisoare, marele scriitor și cărturar B.P. Hașdeu trimite *„călduroase“ urări* societății literare *Junimea*, cu prilejul împlinirii a douăzeci de ani de la constituire. Încadrîndu-se în nota umoristică a invitației, Hasdeu își redactează, la rîndu-i, scrisoarea într-un stil umoristic, bazat, ca procedee, pe îmbinarea vorbirii familiare cu cuvinte și expresii latinești iar în final, pe parodierea răvașului popular. În a doua, scriitorul N. Gane îl felicită pe prietenul său Iacob Negruzzi pentru aniversarea nepoatei și pentru apropiata împlinire a vîrstei de șaptezeci de ani. Nici din această epistolă nu lipsește buna dispoziție și căldura prietenească. Ambele sînt *scrisori de felicitare.*

Definire: Textele de obicei scurte prin care se transmit felicitări (laude, urări de bine, fericire) cuiva, cu prilejul unor aniversări, al Anului nou, unor numiri, distincții, succese în muncă etc., se numesc „scrisori de felicitare“.

Recomandări

Scrisoarea de felicitare se redactează în termeni cît mai călduroși, fără exagerări de stil.

La primirea unei astfel de scrisori, trebuie să se răspundă imediat printr-o scrisoare de mulțumire.

Temă

Scrisoare de felicitare adresată colegului, părinților, prietenei (lui).

7. Scrisoarea de recomandare

Exemple:

Fălticeni, 24 dec. 1910.

Stimate Domnule Mehedinți,

Îmi fac o deosebită plăcere și o datorie de recunoștință trimițîndu-vă în broșură separată lecția mea de deschidere. Închinarea ei vi se cuvine deadreptul. [...]

Vă dădusem, cam de multișor, o poezie a tînărului talentat Victor Eftimiu, poezie pe care am citit-o și am opinat că e bună. Nu cred că tinerii trebuie îndepărtați de Convorbiri, prin prea multe forme și anticamere. V-aș fi recunoscător — pentru interesul revistei — dacă ați da pentru n-rul din ianuarie acea poezie.

Urîndu-vă cele mai bune sărbători rămîn al d-voastră

E. Lovinescu
Fălticeni[16]

*

Ploiești, 13 iunie 1913.

Iubite Domnule Mehedinți,

Un nou colaborator pentru *Convorbiri:* d-l Anghel Marinescu, profesor de l. latină la liceul nostru. L-ai cunoscut printre cei mulți, care au luat parte, zilele trecute, la consfătuirea cu d-ta. A tradus Satirele lui Juvenal și — dacă se va găsi cu cale — ar vrea să publice unele în *Convorbiri.* Ieri a fost la mine și mi-a citit trei. Traducerea e în proză. Mie mi-au plăcut mult. Mi se pare că a izbutit să păstreze și în românește savoarea specială a clasicismului latin. Dar eu nu sunt în stare să-l judec cum trebuie.

Aș vrea să le vezi și să le prețuiești d-ta. I-ai putea fixa, înainte de 30 iunie — cînd mi-a spus că pleacă la băi — o oră cînd să vie la d-ta, să-ți citească un fragment? Dacă se mai țin ședințe la *Convorbiri*, ar putea veni acolo? Sau să-ți lase lucrarea acasă, zilele acestea, cînd mi-a spus că are de gînd să vie la București.

Aștept de la d-ta un cuvînt hotărîtor, dacă, bine-nțeles, nu te obosesc prea mult, acum, în ajunul plecării la Tikir-Ghiol, unde eu nu voi avea norocul să ajung așa curînd din pricina răutății proprietarilor de acolo, cari, cînd au aflat că viu și eu, s-au grăbit să închirieze toate odăile.

Cele mai bune salutări de la devotatul d-tale

I.A. Bassarabescu[17]

Caracteristici. Cele două scrisori recomandă, în vederea publicării în revista *Convorbiri literare*, niște opere (în prima, o poezie de Victor Eftimiu, în a doua, o traducere din Juvenal, făcută de un latinist). În ambele, se fac aprecieri asupra operelor și autorilor prezentați (în prima, foarte succint, în a doua, mai pe larg). Aceste aprecieri izvorăsc dintr-o analiză obiectivă a meritelor celor recomandați și dintr-o deplină responsabilitate civică și culturală (dorința sinceră a lui Lovinescu de a încuraja talentele tinere și de a asigura viață lungă *Convorbirilor*, la fel, în celălalt caz).

16. I d e m, vol. XI, p. 314—315.
17. I d e m, p. 150—151.

Definire: Textul epistolar prin care se „recomandă" (prezintă) o persoană, arătînd, pe scurt, meritele sale, se numește „scrisoare de recomandare."

O scrisoare de recomandare trebuie să fie scurtă și să cuprindă referiri cît mai obiective la meritele, calitățile persoanei prezentate. Ea se încheie cu mulțumiri anticipate. De regulă, o asemenea epistolă se pune într-un plic deschis și se înmînează persoanei recomandate. Poate fi însă trimisă și prin poștă.

8. *Scrisoarea familială*

Exemple:

Trifești, 29 sept. 1863

Iubite Jak,

M-am bucurat primind ultima ta scrisoare din străinătate, prin care ne încredințezi că cura ce ai întreprins îți face bine. Dee Domnul să vii bine sănătos!

Aici vei găsi toate, precum le știi. La țară tot pe Paraschiva și pe Carolina (afară de Azor, care a murit, victimă amorului). În tîrg, tot salonașul cu mobilele vechi, și cu *Rafael* pe pereți. A! Vei găsi o deosebire. Ne vei găsi pe noi mai bătrîni și mai slabi, și pe frații tăi mai mari, dacă nu mai cuminte.

Îți scriu la Berlin, unde cred că te va găsi scrisoarea mea.

Așteptîndu-te dar cu nerăbdare, rog cerul să te păstreze subt puternicul său scut.

Al tău iubitor părinte,
C. Negruzzi[18]

*

Șerpenița, 1909, noiembrie 14

Dragă Nicule,

Sunt informat că la 22 curent ai să fii la Dorohoi și fiindcă știu că tu te ocupi cu documentele, îți recomand pe d-l Locot. Colonel Procopie Ionescu care are o mare culegere de pe documente și încă ceva, are culegeri asupra familiei Iorga. Din cele ce mi-a spus parcă ar fi 3 familii Iorga în Moldova

18. I d e m, vol. II, p. 4.

de sus, tu vei vedea însă. Eu nu cred să pot fi în Dorohoi, fiindcă tocmai atuncea am să fiu în București într-o afacere.

Arată te rog sărutări de mîni Tițaei Zulniei și Cetincăi, sărută copiii.

Al tău văr,
S.M. Iorga[19]

Caracteristici. Primul text este adresat de un părinte (scriitorul C. Negruzzi) fiului său și împărtășește, mai întîi, bucuria la vestea că fiul se află bine, sănătos, apoi, cîteva știri de acasă, *amănunte de interes strict familial.* El se încheie cu exprimarea nerăbdării cu care este așteptată revederea și cu o formulă de binecuvîntare părintească. Prin cel de al doilea text, marele învățat N. Iorga este înștiințat de un văr de al său despre o anumită sursă de documente, unele referitoare chiar la familia Iorga. Textul se încheie cu formule specifice limbajului familial, prin care se transmit sărutări rudelor. Ambele texte sînt reprezentative pentru *scrisoarea familială.*

Definire: Textul cu caracter epistolar adresat părinților, copiilor sau unor rude, prin care se transmit informații legate de viața intimă de familie, se numește „scrisoare familială."

Temă

Redactați scrisori familiale adresate: părinților, fraților, rudelor apropiate.

9. *Scrisoarea de dragoste*

Exemplu

3 iunie 1882

Dulcea și draga mea copilă,

În caz de lipsă de bani, care te-ar împiedica să vii, te rog scrie-mi și poate să-ți pot trimete eu.

Cîteva zile am avut mult de lucru și de aceea de alaltăeri nu ți-am scris. Și de aceea sunt atît de mîhnit că nu ești aici și am atîtea gînduri, încît nu-ți pot scrie pe plac și în toată liniștea. Nicuța mea, dulcea mea Nicuță!

N'est ce pas, que nous serons heureux... foarte, foarte, nesfîrșit de mult.

Cînd gîndesc la neagra mea aptitudine, la mizeria sufletească de care am fost capabil, mă simt atît de puțin vrednic de tine, atît de om de nimic, încît aș intra în pămînt.

19. I d e m, vol. X, p. 380.

Eu singur n-am ştiut niciodată, n-am ştiut pînă acum ce mult dragă îmi eşti, ce mult scumpă eşti pentru mine.

De acuma m-am învăţat minte şi nici nu mai trăiesc nici nu mai mor fără tine.

Avem să fim, nu te înduri, cei mai fericiţi oameni din lume. Avem să fim? Dacă mă vei iubi, avem să fim, căci pentru mine viaţa s-a încheiat pentru totdeauna, căci tu eşti cel dintîi amor al meu şi vei fi cel din urmă, unicul precum şi unică eşti, aşa mititică şi gingaşă şi cochetă pentru al tău

Eminescu

N.B. — Te jenează că scriu numai pe o pagină, Mimi? zău dacă am două fire de nisip în casă şi asta-i cauza.

Pînă ce scriu a doua pagină se usucă cea dintîi. Mîţule, măi, Mîţule, mînca-ţi-aş ochii![20]

Caracteristici. O primă trăsătură a textului de mai sus este *simplitatea*, naturaleţea, firescul exprimării. Textul începe, aparent, prozaic, fără un anumit protocol introductiv, dar tocmai aceasta face ca expresia să fie firească. O altă trăsătură importantă a acestui text este că *exprimă dragostea* marelui nostru poet faţă de inspiratoarea multor versuri ale sale, poetă şi ea, Veronica Micle. Puternicul sentiment de dragoste este exprimat spontan şi direct, fără artificii stilistice. Din cele menţionate reiese, în fine, un alt atribut al scrisorii citate şi anume, *sinceritatea* mărturisirii. Epitetele şi vocativele din final, spontane, sînt, ca şi alte expresii din text, mărturia verbală a acestei sincerităţi.

Definire: Textul epistolar prin care se exprimă sentimentul deosebit al iubirii, într-o formulare caldă, simplă şi spontană poartă numele de „scrisoare de dragoste".

10. *Invitaţia*

Exemple

29 octombrie 1913

Domnule Director,

Am onoarea a vă aduce la cunoştinţă că la 15 noiembrie, data naşterii, are loc la cimitirul „Eternitatea", din Iaşi, desvălirea unui monument pe mormîntul lui V. Conta, unul din fruntaşii „Junimii literare" din Iaşi, şi a vă ruga să luaţi parte printr-un delegat la serbare.

Adeziunile şi cuvintele de rostit se anunţă pînă la 5 noiembrie, subsemnatei, delegatul familiei, pe adresa: strada Toma Cosma, Iaşi.

Primiţi, domnule director, expresiunea perfectei mele consideraţiuni.

Ana Conta Kernbach[21]

20. I d e m, vol. IV, p. 151—152.

*

Bîrlad, 8 februarie 1906

Respectate D-le Iorga,

Pentrucă verbal n-am îndrăznit sau am făcut-o în chip stîngaci (aşa mi-i felul) invitarea la nunta mea, îmi iau din nou avîntul, îndemnat de suflet, şi vă rog să veniţi la celebrarea cununiei mele, care va avea loc duminică seara în casele d-nei şi d-lui avocat Cristescu, care mă cunună. Ar fi să îndrăznesc prea mult dacă aş arăta neţărmurita bucurie ce ar avea-o viitoarea mea soţie, în cazul cînd s-ar putea să veniţi cu d-na Iorga. [...]

Rugîndu-vă să mă iertaţi, dacă prin aceasta aş fi cerut prea mult de la d-voastră ce mi-aţi dat atîtea semne de afecţiune, vă rog, domnule Iorga, să primiţi încredinţarea celui mai deplin devotament.

Em. Gîrleanu[22]

Caracteristici. Textele citate conţin o *invitaţie*. Primul, o invitaţie adresată unei persoane oficiale, pentru a participa la o ceremonie comemorativă; al doilea, o invitaţie la nuntă, adresată unei personalităţi. Ceea ce caracterizează stilul în care sînt formulate aceste invitaţii este folosirea unor cuvinte, expresii şi construcţii pline de *deferenţă*, *nota protocolară* (prezentă în toate compartimentele textului: în formula introductivă, în cuprins, în formula de încheiere).

Definire: Textul prin care se transmite, într-un stil protocolar, o invitaţie (la o serbare, banchet, adunare etc.) se numeşte „invitaţie".

Temă

Redactaţi o invitaţie de participare la ziua onomastică, adresată: unui coleg, unei persoane recent cunoscute.

21. I d e m, vol. XI, p. 242—243.
22. I d e m, vol. VII, p. 395.

11. Scrisoarea de reproș

Exemplu

[F.d.]

Stimate Domnule Mehedinți,

Am trimis acum vreo trei săptămîni un manuscris cu cîteva poezii, un manuscris la care era adăugată o rugăminte, cea mai simplă și cea mai naturală rugăminte; v-am rugat să mă înștiințați de soarta lor.

Acum cînd văd că ruga mea a fost zădărnicită, neputîndu-mă încă deprinde cu ideea că tăcerea poate fi vreodată un răspuns, vă mai rog încă o dată ce v-am rugat atunci.

Știu că, poate, aveți de gînd să-mi răspundeți la „Corespondențe", rubrica de la sfîrșitul revistei d-voastre! — Vă rog însă mult să nu faceți una ca asta. Am și eu o ambiție, am amorul propriu de-a nu-mi vedea numele niciodată pe-acolo — și apoi cîți nu sunt care au ambiții mult mai mari, de ce n-aș avea și eu una mică, poate prea mică pentru mine.

De-aceea, vă rog încă o dată să-mi răspundeți, cum se răspunde unui om care vă roagă, răspundeți printr-o simplă carte poștală.

Vă salut

Demostene Botez
Universitatea Iași[23]

Caracteristici. În scrisoarea sa, Demostene Botez, student fiind la Iași, își exprimă, destul de voalat, o anume iritare față de indiferența sau neglijența cu care erau tratate niște poezii ale sale, mai de mult trimise „Convorbirilor literare". Tînărul poet reproșează redacției nerespectarea unei elementare îndatoriri epistolare și anume, faptul că nu răspunde la scrisori. Reproșul este făcut însă pe un ton reținut, în limitele bunei-cuviințe. Iritarea este estompată de invocarea unei posibile situații neplăcute (răspunsul public la poșta redacției) și de reînnoirea rugăminții.

Definire: „Scrisoarea de reproș" este un text prin care se exprimă indispoziția, supărarea, dezaprobarea, provocate de un refuz la o cerere îndreptățită sau de atitudinea manifestată de cineva față de ceva.

Recomandabil e ca, atunci cînd avem motive să întocmim o asemenea scrisoare, să amînăm operația, pentru a ne trece iritarea.

23. I d e m, vol. XI, p. 184.

12. Scrisoarea de condoleanțe

Exemple

Stimată colegă,

Dureroasa pierdere care v-a lovit mă emoționează profund.

Țin să vă asigur că sînt alături de Dumneavoastră, în aceste momente de grea încercare.

Vă rog, respectuos, să primiți sincerele mele condoleanțe.

*

Hauteville-House, 23 mai 1863

Dragă Lamartine,

O mare nenorocire te lovește; simt nevoia să fiu alături de tine. Respectam pe aceea pe care o iubeai.

Marele tău spirit vede dincolo de orizont; întrezărești clar viitorul. Nu ție trebuie să ți se spună: nădăjduiește. Faci parte dintre cei ce știu.

Ea rămîne mereu tovarășa ta, nevăzută, dar prezentă. Ți-ai pierdut soția, dar nu spiritul ei.

Dragă prietene, trăim prin cei morți.

V.(ictor) H.(ugo)[24]

Caracteristici. În textele citate, se exprimă participarea la durerea unor persoane cărora le-au murit cineva apropiat. Asemenea texte se numesc *scrisori de condoleanțe.*

Pentru ca scrisoarea de condoleanțe să nu mărească suferința, ea trebuie redactată cu grijă, să fie scurtă și plină de discreție. Pot fi transmise încurajări, dar fără ostentație, așa cum observăm în scrisoarea lui Victor Hugo către Lamartine.

Temă

Redactați o scrisoare de condoleanțe unui coleg, unei persoane cunoscute.

*

După trecerea în revistă a diferitelor tipuri de epistole, putem reține, în concluzie, *cerințele* oricărei scrisori.

1. În partea de sus, în dreapta, se scriu: *localitatea* de unde se expediază scrisoarea și *data* (ziua, luna și anul). Aceste indicii pot fi consemnate și la sfîrșitul scrisorii, în stînga.

24. Textul francez, în vol. cit. al Anei Goldiș-Poalelungi, p. 90.

2. În mijlocul rîndului, sus, se scrie *formula de adresare.* Aceasta diferă, în funcție de tipul scrisorii și de natura relațiilor existente între cel ce scrie și destinatar.

3. Comunicarea, cu alte cuvinte, scrisoarea propriu-zisă trebuie închegată în conformitate cu normele de organizare ale oricărei compoziții, adică să aibă o *introducere, un cuprins* precis și clar formulat și o *încheiere.* Cum s-a putut observa din exemplele date, se folosesc anumite formule introductive și de încheiere, în funcție de tipul de scrisoare și de relațiile existente între expeditor și destinatar. Astfel de formule pot fi însă nuanțate la infinit, fiecare persoană, avînd, în acest sens, contribuția sa.

4. La sfîrșitul scrisorii, în mijlocul rîndului sau ceva mai spre dreapta, se pune *semnătura* expeditorului.

5. Uneori, cînd situația e de natură a o impune, se pot adăuga cîteva rînduri, ceea ce în limbaj epistolar se numește *post-scriptum.* Înaintea rîndurilor adăugate, se scrie prescurtat: P.S.

6. Pe plic, în locurile rezervate în acest sens, se scriu *adresele expeditorului* și *destinatarului;*

Expeditor.....	Tovarășului.....
Strada....., Nr....., Bloc..	Strada..... Nr .....
Scara...., Etajul...., Apart..	Bloc...., Scara...., Etajul....,
Codul.... Localitatea	Apart.....
Sectorul	Codul.., Localitatea... Sectorul...

În afara cerințelor menționate, cel care redactează o scrisoare trebuie să mai țină seama și de următoarele indicații:

— scrisul să fie cît se poate de *citeț;*

— exprimarea să fie cît mai *simplă, firească, naturală* și *corectă* din punct de vedere gramatical, ortografic și ca punctuație;

— să se folosească *termeni* și *expresii amabile;*

— *să se evite dactilografierea,* mai ales în cazul scrisorilor de dragoste, de mulțumire sau de condoleanțe;

— *să se evite scrierea cu creionul,* ștersăturile, petele de orice fel;

— să nu se facă abuz de sublinieri, paranteze, ghilimele și puncte de suspensie;

— hîrtia pe care se scrie să fie de calitate bună; bărbații ar trebui să evite hîrtia fantezi; plicul trebuie să aibă aceeași culoare cu hîrtia;

— se semnează întîi cu prenumele și apoi cu numele de familie; scrisorile amicale, familiale se semnează numai cu prenumele;

— În adresă, cuvintele care preced numele se scriu în întregime (Tovarășul și nu Tov.)

C. Compoziții pe baza textelor [științifice, literare], întîmplărilor și evenimentelor, a experienței cunoașterii

Sursele fundamentale de documentare pentru compozițiile din această categorie sînt *cărțile, lumea* și *viața,* raportate la o experiență umană individuală sau colectivă. Și această categorie de compoziții este bogat reprezentată de o variată gamă tipologică, de la *rezumat* (considerat de noi ca un important *exercițiu pregătitor* pe linia însușirii tehnicii compoziției și prezentat ca atare în cartea de față, în capitolul V, A, 3, 2.), pînă la *comunicarea* și *lucrarea științifică.* Este de la sine înțeles faptul că gradul de profunzime și complexitate al elaborării unor asemenea tipuri de compoziții în școală este determinat de nivelul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor la un anumit moment. Ceea ce interesează în mod deosebit este familiarizarea cît se poate de timpurie a elevilor cu specificul unor astfel de compoziții și *nu* realizarea unor performanțe în materie. Performanțele vor veni mai tîrziu, dar la ele se ajunge trecînd neapărat prin faza efectuării de eșantioane la un nivel elementar. De fapt observația este valabilă pentru orice compoziție, indiferent de categorie. Important este ca practica elaborării compozițiilor să pornească de la *modele,* adică de la texte reprezentative pentru tipul abordat. Exemplele de care ne servim încearcă să ilustreze acest principiu. Cînd, din motive de spațiu, ne-a fost greu să reproducem texte purtînd semnături prestigioase, am elaborat noi exemple mai comprimate sau am apelat la compoziții reprezentative ale elevilor.

1. *Analiza [literară și științifică]*

Exemple

[*«Pilnia și Stamate»*]
«roman în patru părți» de Urmuz

„Ce fel sînt compunerile lui Urmuz? Ca să înlăturăm orice bănuială de demență, trebuie să spunem că Urmuz, om afabil, le făcea spre a-și distra frații și surorile, care firește rîdeau. În acea epocă de altfel, prin 1916, circulau printre tineri astfel de glume, ba chiar printre elevii liceului Lazăr, și e întrebarea dacă nu era oarecum în tradiția claselor atari jocuri. Iată o bucată:

«Un apartament bine aerisit, compus din trei încăperi principale, avînd terasă cu giamlîc și sonerie.

În față, salonul somptuos, al cărui perete din fund este ocupat de o bibliotecă de stejar masiv, totdeauna strîns înfășurată în cearceafuri ude... O masă fără picioare, la mijloc, bazată pe calcule și probabilități, suportă un vas ce conține esența eternă a «lucrului în sine», un cățel de usturoi, o statuetă ce reprezintă un popă (ardelenesc) ținînd în mînă o sintaxă și... 20 de bani bacșiș... Restul nu prezintă nici o importanță. Trebuiește însă reținut că această cameră, vecinic pătrunsă de întuneric, nu are nici uși, nici ferestre și nu comunică cu lumea dinafară decît prin ajutorul unui tub, prin care uneori iese fum și prin care se poate vedea, în timpul nopții, cele șapte emisfere ale lui Ptolomeu, iar în timpul zilei doi oameni cum coboară din maimuță și un șir finit de bame uscate, alături de Auto Kosmosul infinit și inutil...

A doua încăpere, care formează un interior turc, este decorată cu mult fast și conține tot ceea ce luxul oriental are mai rar și mai fantastic... Nenumărate covoare de preț, sute de arme vechi, încă pătate de sînge eroic, căptușesc colonadele sălii, iar imensii ei pereți sunt, conform obiceiului oriental, sulemeniți în fiecare dimineață, alteori măsurați, între timp, cu compasul pentru a nu scădea la întîmplare» etc.

Este, firește, o simplă bufonerie, dar cu spirit. Divagația morbidă a spiritului este exclusă. Ceea ce ne face să rîdem este tocmai luciditatea autorului. Forma gîndirii pare normală, desfășurarea logică, însă ori de cîte ori așteptăm să se stabilească un raport banal, autorul îl evită. Conștiința este deci trădată chiar prin absurdități. În fond avem de-a face cu o parodie a prozei comune. Titlul *Pilnia și Stamate* amintește convenția titlurilor clasice *Paul și Virginia*, *La femme et le pantin*. Bucata începe ca orice roman, cu descrierea locului. Ori de cîte ori e pe cale de a se stabili o relație comună, Urmuz o strică printr-o relație absurdă și totuși posibilă în alt plan de gîndire. De pildă, masa e «bazată» (pînă aici totul e corect) însă pe calcule și probabilități. Unele vase conțin esență, bunăoară de flori, esența poate fi însă eternă, adică lucrul în sine. Urmuz stabilește deci între subiect și predicat un raport care pare bun în momentul cînd se face legătura cu predicatul și apare deodată greșit, întrucît unul din cuvintele care formează predicatul este ambiguu. El face deci niște calambururi de esență sofistică, dînd unui cuvînt două conținuturi deosebite. Doi oameni coboară. Asta e foarte cuminte, căci ne gîndim la coborîrea mecanică pe scări. Doi oameni coboară însă din maimuță. Propoziția este și acum posibilă, dar sărită pe alt ax, fiindcă «coborîre» înseamnă acum descendență. Acest procedeu sofistic produce rîsul. În Orient femeile se sulemenesc. Deci ideea că pereții sînt sulemeniți în fiecare

dimineață este introdusă în conștiința noastră, cu toată absurditatea, printr-o abilitate formală, prin presupunerea că vom confunda o clipă sfera mai restrînsă a noțiunii femeie orientală cu aceea însăși de Orient. Cu compasul măsurăm pereții. Ceea ce măsurăm poate să scadă. Relațiunea în întregul ei este absurdă și totdeodată cu aparență de corectitudine: «cu compasul pentru a nu scădea la întîmplare». Sofismul este învederat."

(G. Călinescu,
Principii de estetică, E.P.L., 1968, p. 29—31)

Observații asupra textului

a. În textul citat, G. Călinescu se oprește la un fragment literar scris de Urmuz și îl supune unei operații de *descompunere în elemenetele lui componente*. El constată, pe această cale, că Urmuz începe, ca în cazul oricărui roman, cu descrierea locului. Mai constată, descompunînd textul în propoziții și propozițiile în părțile constitutive, că scriitorul evită stabilirea de relații comune pentru a construi relații absurde, posibile însă în alt plan de gîndire. Călinescu selectează mai multe exemple, pentru a ilustra observația sa („masa e «bazată»... pe calcule și probabilități"; „doi oameni coboară... din maimuță" etc.).

b. Criticul nu se oprește la simpla operație de descompunere a textului în elementele constitutive, ci urmărește și *rolul (funcția)* literar-expresivă a *acestora*, care constă, după G. Călinescu, în a provoca un șoc, o tensiune în conștiința cititorului, tensiune care se descarcă, aproape simultan, în rîs, bună dispoziție. De aici, o altă constatare: construcțiile absurde sînt, în textul citat, generatoare de umor.

c. Împletirea relatării lucide cu „calambururile de esență sofistică" (cu construcțiile ambigue) îl determină pe G. Călinescu să *caracterizeze* textul lui Urmuz ca „o parodie a prozei comune" și să-l *aprecieze* ca original și valoros în plan artistic.

Compunerea lui G. Călinescu este o concisă *analiză* a unui *text literar*.

Să urmărim un alt exemplu.

[«*Principii de estetică*» *de G. Călinescu — fragment* —]

În *Principii de estetică*, G. Călinescu explicitează o serie de noțiuni și idei fundamentale referitoare la poezie, precum: *emoția poetică*, *procesul de transfigurare*, noțiunea de *gratuitate* poetică.

Iată un fragment:

„O altă noțiune curentă azi este aceea de joc. Ideea că arta ar fi un simplu joc al oamenilor mari a fost sugerată încă de Schiller, dar

încercarea de demonstrație s-a făcut în estetica modernă. Apoi s-ar fi constatat că arta nu intră totuși în mecanismul jocului propriu-zis. Totuși ideea de joc e bună și poeții o folosesc cu predilecție. Poeziile lui Ion Barbu se intitulează *Joc secund*. Trebuie să luăm cuvîntul într-un sens analogic. Poezia nu e jocul copiilor care exercită pentru existență, dar e una din activitățile caracteristice umanității care seamănă mai mult cu jocul. Tipice la joc sînt aparenta gratuitate, ritualul și tehnica severă. Paul Valery accentuează îndeosebi asupra acestei laturi a poeziei, a ordinei, a necesității. De aceea el cultivă versul clasic, care sugerează mai puternic ordinea în sine, fără nici o finalitate. Este interesant că Tudor Arghezi și-a intitulat la rîndu-i culegerea de poezii *Cuvinte potrivite*, deci foarte în spiritul lui Paul Valery. Prin urmare poezia n-ar urmări să comunice nimic, ci ar fi numai o potriveală de cuvinte după anume legi ale organizării spiritului.

Este acum momentul să facem o observație. Ideea, pornită din groaza de elocvență, că poezia nu spune nimic poate duce la erori, la o sterilitate numită impropriu purism. Organizarea spiritului presupune totdeauna un sens și lucrul a început să fie observat. [...] O poezie nu trebuie să fie inteligibilă, adică nu trebuie să ne instruiască, dar trebuie să ne comunice totuși ceva din ordinea lăuntrică a spiritului poetului".

Fragmentul în discuție conține interesante și, totodată, precise observații cu privire la una din teoriile cu mare circulație despre natura și geneza poeziei. Este vorba despre teoria potrivit căreia poezia, arta în general, își au originile în *joc*, mai precis, în disponibilitățile pentru divertisment ale spiritului uman. Descompunînd articulațiile textului călinescian, constatăm că relatarea criticului față de teoria menționată se constituie dintr-o *rețea de idei*, în care unele se referă la *istoricul problemei* („Ideea că arta ar fi un simplu joc al oamenilor mari a fost sugerată încă de Schiller"; „Apoi s-ar fi constatat că arta nu intră totuși în mecanismul jocului propriu-zis"; „Totuși ideea de joc e bună și poeții o folosesc cu predilecție"), cu exemple, altele privesc lămurirea, *explicarea înțelesului teoriei* de „artă ca joc" („Poezia nu e jocul copiilor care exercită pentru existență, dar e una din activitățile caracteristice umanității care seamănă mai mult cu jocul"), asemănările dintre aceste două activități umane (aparenta gratuitate, ritualul, tehnica severă), de asemenea, cu exemple, alte idei exprimă *poziția critică* a lui Călinescu față de opinia după care poezia, ca și jocul, n-ar comunica nimic și ar fi numai o potriveală de cuvinte („Ideea, pornită din groaza de elocvență, că poezia nu spune nimic poate duce la erori, la o sterilitate numită impropriu

purism"; „Organizarea spiritului presupune totdeauna un sens"), și, în fine, idei care reprezintă *opinia criticului în această problemă* („O poezie nu trebuie să ne instruiască, dar trebuie să comunice totuși ceva din ordinea lăuntrică a spiritului poetului").

G. Călinescu a schițat, în această succintă relatare despre teoria artei ca joc, un judicios plan pentru o tratare mai amplă a problemei. Avînd în vedere contextul operei, este explicabil de ce criticul vorbește în treacăt despre istoricul problemei și se concentrează asupra esenței teoriei discutate. Dezvăluind, prin analiză, relațiile dintre ideile textului, putem stabili o *ierarhizare* a lor, bazată pe criteriul relevării a ceea ce este *esențial* în comunicare. Deși ordinea lor în text este alta, ideile esențiale ni se par: cea privitoare la *asemănările existente între joc și poezie* (ca aparenta gratuitate, ritualul și tehnica), cît și cea referitoare la *funcțiile poeziei*.

Poezia se aseamănă, în adevăr, cu jocul, dar nu cu jocul copiilor. Ea este un *joc al spiritului*, al disponibilităților creatoare specific umane, al unor impulsuri spre remodelarea realului într-un nou univers, cel al artei. Ignorînd acest lucru, s-ar putea ajunge la erori de interpretare a funcției artei, așa cum, în mod justificat, previne Călinescu. Poezia nu este un act gratuit, ci *aparent gratuit*. Funcția ei esențială este să comunice, cum se exprimă Călinescu, „ceva din ordinea lăuntrică a spiritului poetului". Ea nu trebuie să ne instruiască, adică „să ne învețe" ceva, așa cum își propune oricare lecție, ci să ne trezească o emoție.

Ideile călinescene privind relația artă-joc și sensul comunicării poetice sînt profunde, în deplină concordanță cu natura specifică a fenomenelor artistice și compatibile cu gîndirea estetică modernă.

Observații

a. Textul de mai sus începe printr-o scurtă *introducere*, în care sînt date cîteva informații despre conținutul operei din care face parte fragmentul discutat.

b. *Se reproduce fragmentul*

c. Urmează *consemnarea unor observații*, pe marginea lui, ca urmare a descompunerii relatării în unitățile de sens componente.

Autorul compoziției citate întreprinde următoarele operații:

— *rezumă* fragmentul, pentru a face o *evidență a ideilor*;

— stabilește *ierarhia ideilor*, avînd în vedere relațiile dintre ele, mai precis, adevăratele *accente logice*, sesizabile prin luarea în conside-

rare a *contextului* și nu atît a ordinii constatate în text; operația a fost posibilă prin *sinteza* mintală a elementelor obținute prin *analiză*;

— *explică*, *interpretează* și *apreciază* ideile fragmentului, în funcție de importanța lor.

d. Se formulează o *concluzie*.

Este vorba, și în acest caz, despre o *analiză*, dar, de data aceasta, a unui *text științific* (de teorie literară).

Definirea noțiunilor

Ce este, în accepțiune generală, *analiza?*

Avînd în vedere și etimologia cuvîntului (gr. *analysis* „descompunere"), *prin „analiză" se înțelege metoda generală de cercetare, bazată pe descompunerea unui întreg (obiect, fenomen, text)* în *elementele lui componente și pe studierea fiecăruia dintre acestea.*

Opusă analizei, dar strîns legată de ea, este *sinteza*, care constă în *reunirea mintală sau materială a elementelor obținute prin analiză și prin stabilirea legăturilor dintre aceste elemente* (vezi DER, I, 117).

Analiza, ca metodă generală de cercetare, se aplică tuturor aspectelor realității (lumii și vieții). În funcție de domeniul cercetat, vorbim de analiză *filozofică*, *fiziologică*, *psihologică*, *economică*, *politică*, *lingvistică*, *literară*, *matematică*, *fizică*, *chimică*, *biochimică*, *botanică*, *fitopatologică*, *pedologică*, *metalografică* etc. etc.

Ce trebuie să înțelegem prin *analiză ca tip de compoziție?*

Textul care constă în descompunerea unui întreg (obiect, fenomen, comunicare verbală etc.) în elementele lui componente, în explicarea, interpretarea și aprecierea fiecăruia dintre acestea și a întregului pe care îl constituie se numește „analiză".

Recomandări

Elaborarea unei compoziții de tip analiză presupune, cum s-a observat mai sus, *surprinderea*, *prin descompunere*, *a elementelor constitutive* ale unei realități, *sinteza mintală a acestora*, pentru sesizarea relațiilor dintre părți și apoi *comentarea* (adică explicarea, interpretarea, aprecierea) elementelor constitutive, în vederea evaluării critice a ansamblului din care fac parte.

O compoziție tip *analiză literară* va fi structurată în funcție de perspectiva metodologică, care îi va sta la bază. Într-un fel va fi structurată o analiză literară făcută din perspectiva *sociologică*, în alt fel o analiză literară întemeiată pe o concepție *structuralistă* sau *psihologică*, *stilistică*, *genetică*, *comparatistă*, *matematică*.

Teme

1. Analizați un aliniat dintr-o lecție din manualele școlare.
2. Redactați analiza unui vers, unei strofe dintr-o poezie.

2. *Comentariul*

Exemplu

[*O strofă obscură din „Memento mori"*
de M. Eminescu]

„Eminescu nu rămîne la descrierile de pură fantezie poetică și caută să prindă și aspecte de gîndire ori de artă antică. Uneori strofele lui sînt greu de pătruns în adevăratul lor sens. Astfel, în v. 307—312:

Dar în camera îngustă, lîngă lampa cea cu oliu,
Palid stă cugetătorul, căci gîndirea-i e în doliu:
În zadar el grămădește lumea într-un singur semn;
Acel semn ce îl propagă el în taină nu îl crede,
Adîncit vorbește noaptea cu-a lui umbră din părete —
Umbra-și rîde, noaptea tace, mută-i masa cea de lemn.

Strofa este plină de obscuritate. Dacă interpretăm cuvintele: «el în taină nu îl crede» cu: de care el însuși se îndoiește, am avea aluzie la vreun filozof sceptic din epoca de decadență a Greciei, după moartea lui Alexandru cel Mare. După Pyrrhon, nu putem cunoaște nimic, fiindcă nimic *nu este* esențial. Binele și răul nu au existența în sine, ci sînt creația convențiunii și prejudecății. Simțurile și judecata nu ne învață nimic temeinic. Rațiunea nu se poate baza pe nimic sigur. Înțeleptul suspendă judecata, nu decide, nu definește, mărturisește că nu știe și că nu pricepe. Astfel se ajunge la ataraxie (v. Alfred et Maurice Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, vol. V., p. 71 și următ. și Victor Brochard, *Les sceptiques grecs*, Paris, 1932).

La ce filozof anume ar fi aluzie, nu se poate afirma cu siguranță. Pyrrhon avea obiceiul să cadă în adîncă meditație și să vorbească cu el însuși. Surprins într-un astfel de moment și întrebat, a răspuns: «Meditez la mijloacele de a deveni un om de bine» (Diogen Laerțiu, *Viețile filozofilor*).

Philon din Atena, un discipol al lui Pyrrhon, evita societatea oamenilor, nu era în legătură cu nici o școală filozofică, nu se preocupa nici de glorie și nici de cîștigarea de adepți, se mulțumea să mediteze și să vorbească cu el însuși (Victor Brochard, op. cit., p. 78).

Carneade (215—129 î.e.n.), absorbit de gîndurile lui, uita adesea de tot ce era în jurul lui. Trimis într-o ambasadă la Roma, într-o zi a dezvoltat ideea existenței justiției, iar a doua zi ideea neexistenței acesteia, scandalizînd astfel pe ascultători (*Ibid.*, p. 125 și următ.).

Tudor Vianu, accentuînd asupra cuvintelor «gîndirea-i e în doliu», crede că Eminescu se referă la vreun filozof presocratic din secolul al VI-lea și al V-lea, dintr-o epocă deci impregnată de gîndirea pesimistă. (*V. Imaginea Greciei antice în «Memento mori» de Eminescu*, în *Studii de literatură universală și comparată*, București, 1963, p. 581.)"

D. Murărașu,
(*Comentarii eminesciene*, E.P.L., 1967, p. 219—220.)

Observații

a. În textul reprodus, D. Murărașu își concentrează atenția asupra *unei singure probleme*, după opinia sa esențiale, pe care strofa citată o implică și anume: măsura în care versurile reproduse din *Memento mori* exprimă ecouri din gîndirea antică. Versurile însă sînt obscure, constată el.

b. Murărașu încearcă *să explice*, în continuare, sensul unei construcții-cheie: „el în taină nu îl crede", considerîndu-l sinonim cu: „de care el însuși se îndoiește".

c. După această operație, criticul *interpretează* sensul respectiv, ca o „aluzie la vreun filozof sceptic din epoca de decadență a Greciei, după moartea lui Alexandru cel Mare."

d. Urmează indicarea unor posibile *filiații*, enumerîndu-se nume de filozofi antici, cu scurte informații despre felul lor de a gîndi.

e. În final, se schițează o încercare de *evaluare* a semnificației versurilor în discuție ca fiind impregnate de o gîndire pesimistă, prin invocarea și a opiniei altui cercetător (T. Vianu).

Compoziția analizată este un *comentariu* literar-filozofic.

Definirea noțiunilor

Notăm, mai întîi, sensul general al cuvîntului *comentariu*: *text, de obicei scurt, prin care se explică (interpretează) și se apreciază (în spirit critic) un eveniment, o problemă etc. din actualitate* (D.E.R., I, 712).

Aspectele de comentat sînt infinite și, în funcție de natura specifică a acestora, comentariile pot fi: *filozofice, științifice, politice, culturale, morale, literare, artistice* (plastice, muzicale, dramatice), *sportive* etc.

Comentariul literar este o compoziție scurtă (de obicei), în care „se explică", interpretează " și „apreciază" „anumite pasaje" dintr-o operă, stabilindu-se „filiații" și „coordonate istorico-literare".

Recomandări

Alcătuirea unui comentariu presupune *analiza* atentă a evenimentului, problemei, textului etc. de comentat, *alegerea unuia sau unora* din aspectele implicate și apoi *comentariul critic* propriu-zis (explicare, interpretare, apreciere etc.).

Analiza literară, cum s-a văzut, implică și operația de comentare. La rîndul său, *comentariul literar* presupune, ca operație preliminară, *analiza*, care permite surprinderea problemelor de comentat. Deosebirea dintre cele două tipuri de compoziție constă în faptul că *analiza literară* își concentrează atenția asupra tuturor elementelor constitutive ale operei, pe care le judecă în perspectiva evaluării ansamblului din care fac parte, în timp ce *comentariul literar* se fixează asupra unuia sau cîtorva elemente componente.

Teme

1. Comentați un proverb.
2. Comentați un vers preferat, o strofă îndrăgită.
3. Comentați un fapt de viață care v-a frapat.
4. Comentați *gestul* făcut de cineva într-o ocazie anumită.
5. Comentați *tonul* cu care o persoană v-a vorbit.
6. Comentați performanța sportivă a zilei.

3. *Caracterizarea*

Exemplu

Al. Cazaban

Alt caragialian e Al. Cazaban (n. Iași 6 oct. 1872 — 24 mai 1966), care cultivă un umor rece, aproape de sarcasm. [...] De menționat colaborarea la *Moftul român* al lui Caragiale (a doua serie). În 1903 îi apărea primul volum

de schițe umoristice: *Încurcă-lume*, urmat pînă la primul război mondial de alte unsprezece, incluzînd povestiri variate.

Experiența vieții de provincie se întîlnește cu aceea a capitalei: slujbaș sau vînător, prozatorul a cunoscut destul de bine mediile rurale. Eroii povestirilor sale sînt slujbași la ministere, politicieni, negustori, jandarmi, văzuți din perspectivă satirică, țărani trăind în ignoranță, în orice caz neidealizați. N. Iorga remarca la Al. Cazaban sobrietatea, trăsătură prevestitoare de opere ce nu s-au ivit însă. Citabilă e (pe marginea volumului *Oamenii cum se cade*, 1912) opinia Izabelei Sadoveanu, care exprimă un punct de vedere contrar altora. Deși «are observații, lucruri tari și darul de a pune o notă duioasă și plină de umanitate tocmai unde trebuie», scriitorul «se lasă încă ademenit de anecdotă căreia-i sacrifică adesea talentul său literar» *(Viața românească*, 1912, nr. 1). I. Trivale și C. Sp. Hasnaș semnalau ironia tăioasă, sub care, mai tîrziu, E. Lovinescu observă, în schițele pe teme rurale, o atitudine «oarecum dușmănoasă față de țărănime» (ceea ce este inexact) iar în rest platitudine, meschinărie și răutate.

Tehnica anecdotică e uneori aceea a «momentelor» caragialiene. Într-un oraș de provincie se anunță un turneu dramatic și consoarta senatorului Pestrițeanu e teribil lezată că printre actori se află Remus Pestrițeanu, «rușinea familiei», nepot al politicianului *(Rușinea familiei)*. Un subcomisar din Botoșani obligă pe Huşer, merarul, sărman negustor ambulant, să dea «un pol» pentru un spectacol de binefacere: «Na, jupîne! Du-te la teatru! Că doar n-o să plătesc eu pentru tine!» *(Pentru o binefacere)*. [...] Proprietarul din Umbrăreștii de Jos, prefectul Balmegeanu, nu permite să fie vînați lupii din pădurea sa, deoarece așteaptă să se organizeze «o vînătoare regală». Drept recompensă, prefectul speră să fie promovat ministru *(Boierul și lupii din pădure)*.

La sate, țăranii apar în situații întunecate *(Tot vina... țăranului, Boierul și porcarul, Înmormîntarea lui Soveață)*. Pentru că n-a vrut să depună jurămîntul, ca martoră la un proces, o țărancă bătrînă e trimisă sub stare de arest la postul de jandarmi, pe o ploaie groaznică. Exasperată, de necaz «cotoroanța» moare... *(Bodoreanca)*. O schiță umoristică remarcabilă e *Un sat de speriați*. Rătăcindu-se de grupul de vînători, scriitorul, cu pușca în spate, nimerește într-un sat din balta Brăilei, dar nimeni nu-l primește să doarmă, fiind luat drept bandit... Primarul și notarul îl interoghează, sub considerentul că-și fac «datoria», cîrciumarul motivează că are oaspeți niște rude.

În *Chipuri și suflete* (1909), *Ce nu se poate spune* (1914), *Păcatul sfinției sale* (1915) și în alte scrieri se întîlnesc scene tari și amănunte triviale. Unele schițe reiau, palid, teme sadoveniene *(Boierul și porcarul, Fără îndurare)*. Cît despre romanul *Un om supărător* (1922), acesta reface biografia lui Andrei

Furtună, prilej de a descrie viața de familie, ambianța studențească și existența slujbașului bucureștean. Alte volume *(De sufletul nemților*, 1916, *La umbra unui car*, 1920, *Între foc și cojoc*, 1922), de aspect foiletonistic nu se salvează prin vervă. Multe dintre aceste scrieri se despart de literatura propriu-zisă.

Const. Ciopraga
[*Literatura română între 1900 și 1918*,
Junimea, 1970, p. 575—577.]

Observații. În textul reprodus, istoricul și criticul literar Const. Ciopraga surprinde *notele caracteristice* ale operei unui scriitor, *circumscriindu-le unei tipologii creatoare* anumite: cea caragialeană, înclinată spre umorul sec, aproape de sarcasm.

Autorul efectuează o serie de operații tipice pentru acest gen de text și anume:

a. întreprinde, ca operație preliminară obligatorie, *analiza* scrierilor prozatorului în discuție, cu care prilej *observă însușirile* lor literare;

b. *selectează* din multitudinea însușirilor constante *pe cele generale, care sînt esențiale și definitorii*, lăsînd la o parte pe cele secundare, nesemnificative;

c. *determină* însușirile definitorii (umor, ironie tăioasă, sobrietate, tehnică anecdotică);

d. *înfățișează* aceste însușiri în mod *concis (rezumativ) și într-o anumită ordine*, impusă aici de tematica scrierilor în discuție;

e. *circumscrie însușirile tipice într-o serie literară supraordonată*, cum am văzut, în stilul umoristico-sarcastic caragialean.

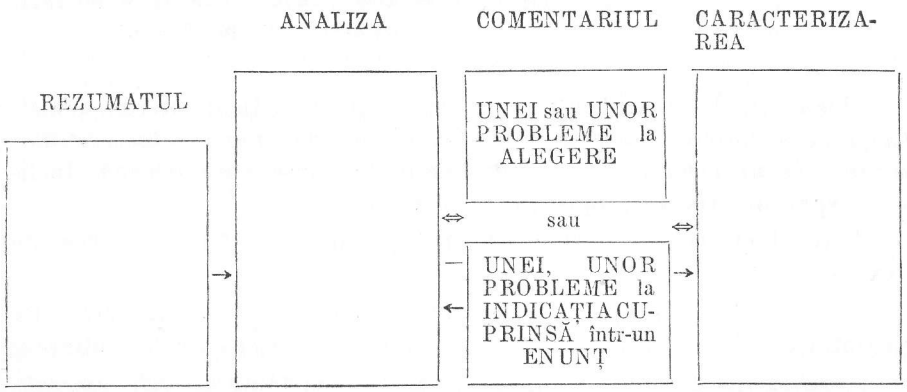
Textul lui Const. Ciopraga este reprezentativ pentru ceea ce se numește *caracterizarea generală* a operei unui scriitor.

Definirea termenilor

În general, prin *caracterizare* se înțelege *acțiunea prin care se înfățișează trăsăturile tipice ale unui lucru, fenomen, persoane, ființe, opere.*

În limbajul de specialitate privind compozițiile, *caracterizarea este un tip de compunere în care se înfățișează trăsăturile esențiale, definitorii ale unui obiect, fenomen, ale unei ființe (persoane), opere (literare sau științifice).*

Rezumatul, *analiza*, *comentariul* și *caracterizarea literară* sînt texte care presupun operații interferente. Analiza, spre exemplu, este o operație *implicată* atît în compoziția tip *analiză literară*, cît și în *comentariul* și *caracterizarea literară*. Specificitatea acestor texte poate fi mai ușor sesizată, recurgînd la o reprezentare grafică:



TEXTUL COMPRIMAT	TEXTUL DISECAT,	ELEMENTE PRELEVATE DIN TEXT,	ELEMENTELE DEFINITORII DIN TEXT,
	pentru a descoperi nu numai *rețeaua elementelor* constitutive, ci și *ierarhia lor funcțional-valorică*, prin *sinteza* mintală și operațiile de *determinare*, *interpretare* și *evaluare critică*, în cadrul unei *comunicări* (text) *nelimitate* spațio-temporal.	pe baza *analizei*, pentru *examinarea* lor critică (explicare, interpretare, evaluare, filiații), în cadrul unei *comunicări* de obicei *scurte*, concentrate, relativ *limitate spațio-temporal*.	*selectate* în urma *analizei*, comentate, înfățișate rezumativ, și într-o anumită ordine, în limitele unei comunicări (text) *concise*

Teme

1. Caracterizați un personaj preferat dintr-o operă citită.
2. Caracterizați o operă.
3. Faceți caracterizarea colegului de bancă, a unui cunoscut.

4. *Paralela*

Exemplu

Paralelă între „Iarna" de V. Alecsandri și „Peisaje de iarnă" de Șt. Aug. Doinaș, pe baza următoarelor texte selective:

„Tot e alb pe cîmp, pe dealuri, împrejur, în depărtare,
Ca fantasme albe plopii înșirați se perd în zare,
Și pe-ntinderea pustie, fără urme, fără drum,
Se văd satele perdute sub clăbuci albii de fum.

Dar ninsoarea încetează, norii fug, doritul soare
Strălucește și dismiardă oceanul de ninsoare.
Iat-o sanie ușoară care trece peste văi...
În văzduh voios răsună clinchete de zurgălăi."

(V. Alecsandri, *Iarna*)

★

„Globul s-a-ntors cu irisu-năuntru
și albul lui sticlos ne dă fiori.
E anotimpul sufletului mîndru,
cînd ne lansăm, în noi, ca doi schiori,
din preajma soarelui spre-o vale sumbră.
— O să m-ajungi?
— Nu, n-am să pot: mi-e prea
îndepărtat sărutul tău în umbră.
Clipa e fulg — și mă topesc în ea."

(Șt. Aug. Doinaș, *Peisaje de iarnă*, I.)

Vasile Alecsandri și Ștefan Augustin Doinaș sînt poeți reprezentativi ai literaturii noastre, aparținînd însă unor epoci diferite. Primul a început să scrie într-o perioadă în care poezia românească se afla la începuturile sale, încetățenind pastelul în literatura noastră, celălalt este un poet contemporan, aflat în plină maturitate creatoare. Textele în discuție, aparținînd unor poeți atît de depărtați în timp, pot sugera o apropiere între ele, cît și aspectele care le deosebesc. Relevarea comparativă a trăsăturilor acestor poezii poate să pună mai bine în lumină originalitatea poeților respectivi.

Poeziile *Iarna* și *Peisaj de iarnă* se aseamănă prin mai multe aspecte.

În ambele texte, se dă expresie poetică relației om-natură, care constituie, dealtminteri, o permanență a literaturii tuturor timpurilor. Mai precis, sursa comună de inspirație este peisajul natural hibernal raportat la un anume tip de sensibilitate.

Un alt element comun celor două texte este prezența omului, sugerată, în poezia lui Alecsandri, prin imaginea cu virtuți plasticizante a saniei ușoare „care trece peste văi", iar în poezia lui Doinaș, prin metafora cu sensuri mai adînci a celor doi schiori, lansați pe „valea sumbră" a cunoașterii de sine.

Peisajul stimulează ambilor poeți reacții sufletești intense, anumite stări de conștiință. În amîndouă poeziile, peisajul se caracterizează prin perspectiva largă, descrisă precis de Alecsandri, mai mult sugerată de Doinaș.

Tenta cromatică subliniată, în aceste poezii, este albul: „Tot e alb pe cîmp..." (Alecsandri); „albul sticlos ne dă fiori" (Doinaș), numai că acest element caracteristic peisajului de iarnă determină rezonanțe diferite în conștiința celor doi poeți.

Aceste poezii sînt tipice pentru specia literară numită pastel.

Dar între poezia *Iarna* de V. Alecsandri și *Peisaj de iarnă* de Șt. Aug. Doinaș sînt și multe deosebiri, explicabile prin datele intime ale personalității creatoare a autorilor.

Astfel, atenția lui Alecsandri este reținută de amănuntele caracteristice concrete ale peisajului hibernal (cîmp, dealuri, plopi, sate, fum, soare, sanie, zurgălăi); cea a lui Doinaș se concentrează asupra rezonanțelor sufletești ale iernii (albul sticlos al globului „ne dă fiori"), el sugerînd și nu descriind. De aici, aspectul pictural-idilic al peisajului la Alecsandri („În văzduh voios răsună clinchete de zurgălăi"), de unde și o anumită solemnitate senină, pictural-acustică. Doinaș problematizează natura, ceea ce relevează fiind nu atît elementele concrete ale unui peisaj exterior, cît, mai ales, peisajul interior, sufletesc, fiorii produși de meditație, de evaluarea reflexivă a relativelor similitudini dintre anumite atribute ale iernii și dramele intime ale omului (cea a cunoașterii, de pildă, sau cea pricinuită de efemeritatea omului: „Clipa e fulg — și mă topesc în ea!!), de unde și solemnitatea moral-meditativă degajată de textul acestui poet (iarna „E anotimpul sufletului mîndru, /cînd ne lansăm în noi, ca doi schiori...").

Din cele de mai sus, reiese că Alecsandri e un temperament structural idilic, solar, ceea ce explică și predilecția pentru expresia discursivă, cu accente joviale; Doinaș e un poet reflexiv, interiorizat, înclinat spre formula poetică lapidară, spre cultivarea metaforei-simbol. Alecsandri folosește frecvent epitetul general (alb, pustiu, dorit, ușoară), apoi comparația și personificarea; Doinaș realizează, în poezia discutată, un poem-metaforă. Deosebirea temperamentală dintre cei doi poeți e sesizabilă și în prozodie: troheii din textul lui Alecsandri conturează o muzicalitate exterioară, iambii din poezia lui Doinaș sugerează o armonie de natură aparte, interioară.

În concluzie, reținem ideea că ambele poezii sînt creații antologice, reprezentînd temperamente poetice deosebite și profund originale, care se manifestă în epoci diferite.

Observații

a. În compoziția dată ca exemplu, se discută, *simultan*, notele caracteristice a două poezii, aparținînd unor poeți din epoci diferite.

b. După o introducere, în care se motivează o asemenea operație, se formulează trăsăturile prin care poeziile *Iarna* și *Peisaj de iarnă*, *se aseamănă*.

c. În continuare, sînt notate însușirile prin care cele două creații *se deosebesc*.

d. Prezentarea *comparativă* a acestor poezii subliniază, implicit, *trăsăturile lor specifice*.

e. Încheierea compoziției subliniază ideea valorii antologice a poeziilor discutate.

Textul citat ilustrează atributele unei *paralele*.

Definire: „Paralela" este o compoziție în care se consemnează, „simultan", „asemănările" și „deosebirile" dintre două obiecte, fenomene, persoane (personaje literare), ființe, opere (științifice, literare, artistice), evenimente etc., cu scopul sublinierii, prin comparație, a trăsăturilor lor specifice.

Teme

Întocmiți o paralelă:
a. între două fenomene naturale.
b. între două ființe din regnul animal.
c. între două opere.

5. *Compoziția pe teme de sinteză*

Exemplu

Idealul unității de stat și literatura română

Referindu-se la propria creație, G. Coșbuc stabilea o legătură organică între poeziile sale și colectivitatea etnică de care aparținea: „Sînt suflet în sufletul neamului meu/ Și-i cînt bucuria și amarul" *(Poetul)*. Valabilitatea profesiunii de credință coșbuciene se poate extinde asupra întregii literaturi române, începînd cu anonimul vers de doină și baladă populară sau sincera vibrație a expresiei cronicărești, continuînd cu poeziile mesianice ale scriitorilor pașoptiști, expresia densă a marilor clasici, contribuția înalt responsabilă a scriitorilor veacului nostru și timbrul emoționant, în multiple tonalități, al

debutanţilor, ei înşişi părtaşi la efortul colectiv de edificare a unei noi vieţi. Literatura noastră este expresia spirituală a vieţii unui popor mic, dar depozitar al unor legendare virtuţi. Literatura română orală şi cultă s-a nutrit, permanent, din dorinţa de libertate, dreptate, unitate şi independenţă a acestuia devenind ea însăşi un mijloc de împlinire a acestor visuri, scumpe oricărui popor. Idealul de unitate constituie una din dominantele literaturii noastre, ceea ce îi conturează originalitatea de esenţă şi expresie.

Meritul fundamentării ştiinţifice a aspiraţiei spre unitate-prezentă în literatură, într-o formă sau alta, pînă în epoca actuală — revine istoriografilor, mai întîi celor moldoveni, apoi munteni şi transilvăneni. Cunoscuta afirmaţie a cronicarului Ureche, izvorîtă din cercetarea faptelor de limbă, că „rumânii, cîţi să află locuitori la Ţara Ungurească şi la Ardeal şi la Maramoroşu, de la un loc sîntu cu moldovenii şi toţi de la Rîm să trag", revine, ca un laitmotiv, în operele lui Miron Costin, stolnicul C. Cantacuzino, Radu Popescu, Dimitrie Cantemir, ale lui Gh. Şincai, despre a cărui *cronică* cenzura austro-ungară nota: „Opus igne, auctor partibulo dignus" (Opera e demnă de foc, autorul de spînzurătoare). Conştiinţa că românii, indiferent de provinciile în care trăiau şi de absolutismul pe care îl îndurau, sînt unul şi acelaşi popor, cu origine şi limbă comună, se maturizează odată cu dezvoltarea noilor relaţii sociale, trecînd din literatura istoriografică în creaţia beletristică, marcîndu-i, pentru multă vreme, principala raţiune de a fi. În deceniile trei, patru şi cinci ale secolului trecut, presa, teatrul, literatura agită, alături de năzuinţa poporului spre libertate socială şi naţională, şi *idealul unităţii*. Unitatea politică este pregătită prin unitatea culturii. În programul *Daciei literare* (30 ian. 1840), M. Kogălniceanu spunea: „ţălul nostru este realizaţia dorinţii ca românii să aibă o limbă şi o literatură comună pentru toţi". Pentru atingerea acestui ţel, el mai atrage atenţia că revista „va fi un repertoriu general al literaturii româneşti, în care ca într-o oglindă se vor vede scriitorii moldoveni, munteni, ardeleni, bănăţeni, fieştecare cu ideile sale, cu limba sa, cu chipul său." Ideile primului număr al publicaţiei moldovene găsesc un larg ecou în revistele muntene *(Curierul românesc)* şi transilvănene *(Foaie pentru minte, inimă şi literatură)*. Scriitorii generaţiei de la 1848 creează opere în care năzuinţa spre unire a românilor capătă vibrante expresii. *Românii supt Mihai Voievod-Viteazul*, de N. Bălcescu, evocînd glorioasa tentativă a domnitorului Ţării Româneşti, de a o uni cu Transilvania şi Moldova, tinde să redeştepte, în epocă, sentimentul patriotic, să mobilizeze conştiinţa naţională colectivă, pentru împlinirea idealului unităţii. Cezar Bolliac, în *Acvila străbună*, îndeamnă „să-ncete poroclirea/Dezertarea, dezunirea"/, reluînd, cu acelaşi patos, chemările lui Vasile Alecsandri, din *Deşteptarea României* („Hai, copii de-acelaşi sînge! hai cu toţi într-o unire/Libertate-acum sau moarte să cătăm să dobîndim"), ale lui Andrei Mureşanu, din *Un răsunet* („Români din patru unghiuri, acum

ori niciodată/Uniţi-vă în cuget, uniţi-vă-n simţire) şi din *15 Mai 1848* („Măreaţă-i serbarea cînd fraţii d-un sînge/Se leagă-ntre sine prin viu jurămînt,/A nu lăsa pradă şi nici a se-nfrînge/Mărirea străbună şi dreptul cuvînt"), ale lui I. Heliade Rădulescu, din *Cîntarea Dimineţei*, sincronizîndu-şi glasul cu acela al lui Gr. Alexandrescu, din poezia *Unirea Principatelor* („Români! Dulce e unirea! Ascultaţi... glasu-i răsună.../De la fiii României cere patrie comună .../ Steaua merge înainte-i, simbol sacru pe pămînt"). Înfrîngerea mişcărilor revoluţionare de la 1848 din Ţările Române nu înăbuşă aspiraţia românilor spre unitate. Idealul unirii este tot mai intens propagat, în versuri mobilizatoare. Multe din ele cuprind masele, înflorind pe buzele tuturor, cum sînt acelea din populara *Horă a unirii* sau din *Hora Ardealului* („Ardelean, copil de munte!/ Ian ridică — acum cea frunte/ Şi te-nsuflă de mîndrie,/ Că-mi eşti fiu de Românie!") ale lui V. Alecsandri.

Parţiala unire, realizată în 1859—eveniment de o capitală importanţă în dezvoltarea naţiunii noastre — îmbărbătează şi mai mult poporul, în realizarea visului străvechi, pentru împlinirea căruia s-au adus, de-a lungul veacurilor, nenumărate jertfe. Lirica patriotică a marilor clasici — Eminescu, Coşbuc, Goga — evocă vitejii străbune (ca şi unele piese de teatru sau opere în proză), urmărind şi critica unor stări de fapt prezente. Aceasta este semnificaţia versurilor eminesciene din *Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie*, sau din poemul *Mureşan* („Şi-n planu-Eternităţii români-s un popor,/ Cum e un soare numai prin mările de nor..."). De o deosebită vigoare sînt versurile poeţilor transilvăneni, care îşi exprimă dorinţa unirii cu *Ţara*, în accente de o intensitate tulburătoare. G. Coşbuc este impresionant, în pledoaria pentru apărarea fiinţei naţionale, identică, printre altele, cu graiul românesc („Dacă-n vreme tulburată/Nu ne-am dat noi graiul ţării/, Azi, în ziua deşteptării, /Cum să-l dăm?"), iar Iosif, în tonul sfios, gingaş, ce-l caracterizează, visează la clipa întregirii, evocînd, în *Cîmpul libertăţii*, file eroice de istorie („O, sfîntă zi de sărbătoare!/ Popor voinic din văi şi lunci,/ Te-am mai vedea odată oare/ Precum te-ai arătat atunci?"). Bardul neîntrecut al pătimirii românilor transilvăneni rămîne însă Octavian Goga. Caratele liricii sale patriotice izvorăsc din lupta împotriva împilării sociale şi naţionale din „închisoarea popoarelor" — statul absolutist austro-ungar; din aspiraţia lor spre unitate. Nădejdea poetului cetăţean se îndreaptă spre fraţii de peste Carpaţi („Cu fruntea-n ţărînă, plîngînd azi ne vezi/ Din slavă, cerescule soare:/ Rugămu-ne ţie, azi sufletul nostru/ Tu lasă-l deoparte să zboare./ Trimite şi vîntul, pribeagul drumeţ,/ El, crainicul bolţii albastre, /Să ducă departe, pe aripa lui,/ Cuvîntul strigărilor noastre").

Actul de la 1 decembrie 1918 a consfinţit, după o luptă multiseculară, înfăptuirea unităţii. Evenimentul a inspirat şi continuă să inspire literatura noastră.

Astăzi, unitatea tuturor celor ce muncesc, indiferent de naționalitate, în jurul ideii de libertate și independență națională, constituie temelia edificării unei noi vieți. Unitatea întregului popor în efortul constructiv, caracteristic prezentului și devenirii este cîntată, în contemporaneitate, pe tonuri diverse, de scriitori aparținînd diferitelor generații, de la Eugen Jebeleanu la Marin Sorescu, de la Al. Philippide la Nichita Stănescu, de la Mihai Beniuc la Sutö András, Ion Horea, Ion Gheorghe, Ioan Alexandru, Adrian Păunescu.

Observații

a. Compoziția de mai sus tratează *o temă cu o sferă largă de cuprindere* și anume, ideea unității naționale, reflectate în literatura română.

b. Pentru elaborarea textului pe această temă, autorul *s-a documentat*, cercetînd operele unor scriitori reprezentativi din epoci diferite (începînd cu scrierile cronicarilor și terminînd cu creația scriitorilor contemporani), *a consemnat constatările*, folosind diverse fișe.

c. Informațiile adunate în timpul documentării au trebuit să fie supuse unei *operații de sinteză*, prin care s-au reținut, din noianul de aspecte, numai cele cu totul *esențiale și reprezentative* pentru tema abordată, în conformitate cu *o anumită viziune* și cu un anumit *plan de expunere* (o introducere, în care se consemnează importanța temei pentru literatura română; urmărirea problemei, începînd cu literatura istoriografică, continuînd cu scriitorii pașoptiști, apoi cu marii clasici și încheind cu scriitorii actuali).

d. Textul *este străbătut, pe tot parcursul, de ideea enunțată în titlu, nuanțată și exemplificată sistematic*, în funcție de epocile istorico-literare trecute în revistă, astfel încît, după lectură, este în măsură să dea cititorului o *imagine unitară, sintetică asupra temei* tratate.

Exemplul dat este *o compoziție pe o temă de sinteză.*

Definire. Compoziția pe teme de sinteză este un text de o întindere mai mare, în care se tratează, sintetic, de obicei o problemă de amploare, pe baza cercetării unui bogat material documentar.

Teme

1. Întocmiți o compoziție pe o temă de sinteză din domeniul istoriei, geografiei patriei.

2. Întocmiți o compoziție de sinteză pe o temă din domeniile: matematică, fizică, chimie, științele naturii.

6. *Comunicarea științifică*

Exemplu

Prima versiune a „Laudei lucrurilor"

Domnului O. Papadima

Nu-ți dăruiesc aci decît niște poeme
Din cele mai modeste,
Statui abia-ncepute, alegorii, embleme
Rămase fără țeste.

Dar vreau să știi anume că totuși mai am încă
Versete cu ideea
Sublimă-n care-ntrec în muzică adîncă
Pe David din Iudeea.

Și care fiind de-un foc prea corosiv și dens
Nu pot sta în crater,
Abia turnate-n cupe c-un roșu fum imens
Evaporate pier.

Astfel în loc de vinul cel sfînt din Canaan
Miroși puțină zgură,
Din rodiile coapte și chitra de Liban
Vei lua doar scrum în gură.

G. Călinescu

Prin anul 1957, dacă nu mă înșel — să-ți amintești exact întîmplări mai recente e adesea mai greu decît să refaci trecutul după documente — G. Călinescu s-a decis într-un mod original, numai pentru prieteni, să editeze versurile sale scrise pînă atunci. Le-a adunat într-un caiet dactilografiat în mai multe exemplare, fiecare exemplar cu o dedicație scrisă de mîna lui și adresată celui care îl primea. Dedicația nu e alta decît cea inclusă în volumul cu același titlu, din 1963, și intitulată *Cititorului.* Manuscrisul dactilografiat diferea mult de volumașul *Poesii*, apărut în anul 1937. Avînd același titlu ca și volumul editat în 1963 — *Lauda lucrurilor* — caietul dactilografiat se deosebește mult și de acesta, în ceea ce privește conținutul. Din cele 98 de poezii ale caietului, aproape jumătate nu mai figurează în volum. În schimb, volumul din 1963 cuprinde versuri scrise ulterior. Poeziile la care G. Călinescu a renunțat, în alcătuirea acestui volum, erau construite mai ales pe teme ale antichității greco-latine, poezii de interior și amintiri și o parte din ciclul *Laudelor*. Versurile noi incluse în volumul din 1963 îl înfățișau mai ales pe G. Călinescu în ipostaza de poet cetățean, intonînd altfel de laude: ale muncii și ale noilor chipuri luminoase, ale prezentului patriei noastre.

Caietul pe care îl posed — în afara dedicației manuscrise — atestă foarte puține intervenții cu cerneală ale autorului: cîteva suprimări și adaosuri de cuvinte; iar în rest, simple corectări ale dactilogramei.

Ovidiu Papadima
[în *Almanahul literar '79*, p. 230.]

Observații

a. În exemplul dat, criticul și istoricul literar Ovidiu Papadima *informează* cercetătorii de specialitate și publicul interesat *în legătură cu un document literar* (un caiet de versuri al lui G. Călinescu, aflat în posesia sa).

b. Cercetătorul reproduce (în facsimil), din caietul respectiv, o poezie care i-a fost dedicată, după care, pe scurt, consemnează cîteva observații cu privire la documentul în discuție și anume: despre perioada din care datează, cui a fost destinat, conținutul lui, deosebirile dintre acest caiet și volumul *Poezii*, din 1937, cît și deosebirile față de volumul *Lauda lucrurilor*, editat în 1963.

c. Ceea ce prezintă Ovidiu Papadima este o *contribuție personală*, bazată pe cercetarea unor documente, menită să lumineze o anumită problemă de domeniul istoriei și criticii literare și anume, *geneza* poeziilor din *Lauda lucrurilor* de G. Călinescu.

Exemplul este caracteristic pentru compoziția numită *comunicare științifică*.

Definire: „Comunicarea științifică" este un text scurt care informează cercurile de specialiști despre contribuțiile personale aduse de un cercetător la elucidarea unei probleme științifice.

Comunicările științifice se prezintă la sesiunile diferitelor institute de învățămînt superior sau de cercetare. Ele trebuie să fie expuse într-un timp limitat (10—15′). Sînt, de obicei, urmate de discuții.

7. *Eseul*

Exemplu

Estetica cinematografului

În ce privește invenția dramatică, cinematograful nu poate să aibă nimic comun cu drama psihologică modernă. Nu poate avea de altfel nimic comun cu niciuna din speciile existente ale poeziei dramatice. Cinematograful cere o

literatură proprie care să țină seama numai de condiția sa, care să creeze un conținut sufletesc din simpla prezentare a evenimentelor și să folosească ritmul său alert și surpriza nesfîrșită a varierii scenelor. Drama concepută în *presto*, cu ecoul scurt și precis, *poignantă*, ținînd o cumpănă înțeleaptă între aventură și fantastic, pentru a nu deveni nici senzațională nici extravagantă, este materialul la care trebuie să ne gîndim aici. Comedia grotescă a dat de asemeni rezultate bune în cinematograf. Prezentarea trebuie să fie însă în adevăr dramatică și nu cumva epică. Nimic nu trebuie povestit — ceea ce aduce explicațiile scrise dinaintea scenelor — totul trebuie arătat. O literatură așadar care se adresează numai imaginației, fără nici un intelectualism, ultima oază a unei naive contemplații populare în arta problematică a timpului. O artă de limpezi aparițiuni izbucnind din umbră și recufundîndu-se în ea, prezentînd în strînse înlănțuiri de fapte pasiunile simple și esențiale ale sufletului omenesc. Aceasta trebuie să căutăm în cinematograf.

Muzica i se asociază. Un instinct profund a unit cinematograful cu muzica încă de la începuturile cinematografiei. O necesitate nervoasă recomandă muzica drept un factor care face întunericul din jur mai suportabil. Ea creează apoi o vagă dispoziție generală pe care ne place s-o percepem în depărtata sa înrudire cu imaginile ce se succed în fața noastră. Rolul acesta modest al muzicii este mai stimabil decît aplicarea pedantă care interpretează în orchestră, după tonalitate și ritm sentimental, scenele pe care le vedem. Ceea ce ne îndepărtează în această întreprindere este îmbinarea exterioară dintre muzică și viziune, intențiunea analitică și rece care nu reușește să ascundă, sub aparenta lor sinteză, adînca lor divergență. Muzica are totuși un viitor mare în cinematografie. Va veni o zi cînd, după cum poetul filmic va lucra într-o deplină neatîrnare de sugestiunile artei literare, munca sa se va desfășura într-o intimă colaborare cu aceea a compozitorului, sau cînd ambele aceste funcțiuni vor fi întrunite într-o singură persoană. Unirea muzicii cu viziunea nu se va mai face, ca astăzi, după criteriul analogiei, ci prin forța unei afinități imanente. Prins și tîrît de tema melodică, ochiul va căuta în afara înțelesului acestei zbuciumări și se va repauza în succesiunea aceea de aparițiuni strălucitoare ieșind și reintrînd în noapte. O adevărată liberare apollinară...

Tudor Vianu
[*Fragmente moderne*, Cultura națională, 1925, p. 59—61.]

Observații

a. Tudor Vianu realizează, în exemplul dat, *un studiu* de *proporții mici*, în care tratează *o anumită problemă* (din domeniul esteticii).

b. Problemei abordate — estetica cinematografului — i se dă o *interpretare originală* (ceea ce se constată, mai ales, în partea a doua, cînd se vorbeşte despre relaţia muzică-cinematografie. văzută, în perspectivă, ca o unire bazată nu pe criteriul analogiei, ci pe forţa „unei afinităţi imanente").

c. Autorul *nu epuizează problema*, şi nici nu manifestă o asemenea pretenţie. El îşi concentrează atenţia asupra cîtorva aspecte esenţiale ale temei puse în discuţie.

d. Problema este dezbătută într-un *limbaj atractiv*, cu evidente *atribute literare*, *sensibilizatoare* (autorul foloseşte, uneori, procedee ale vorbirii poetice: metafora, epitetul plasticizant sau intens afectiv).

Textul lui T. Vianu este ilustrativ pentru ceea ce numim *eseu*.

Definire: Cum indică şi etimologia numelui (fr. *essai* „încercare"), *„eseul" este un studiu (text) de proporţii mici, realizat într-o formă literară, în care se tratează, într-o interpretare originală, probleme din variate domenii, de obicei fără pretenţia de a le epuiza* (V. şi D.E.R., 2, 295).

*

În concluzie, la prezentarea compoziţiilor din acest capitol, subliniem ideea că toate tipurile de texte discutate pot fi elaborate în aproape oricare din stilurile limbii literare, în funcţie de natura problemei tratate şi de destinaţie.

D. Compoziţii cu caracter oratoric

Compoziţiile cu acest caracter sînt destinate a fi „rostite" (şi mai rar citite) în faţa unei adunări mai mult sau mai puţin numeroase, în funcţie de evenimentul care a prilejuit-o. Avînd în vedere modalitatea prezentării, compoziţiile în discuţie apelează, cu prioritate, la procedeele specifice tehnicii vorbirii libere, în public, care are ca principal obiectiv convingerea auditoriului în legătură cu o anumită problemă. Din categoria acestor compoziţii, fac parte următoarele tipuri: *intervenţia*, *alocuţiunea*, *toastul* şi *discursul*. Fiecare din aceste tipuri îşi poate găsi cîmp de utilizare în şcoală, cu ocazia diferitelor evenimente care au loc în viaţa şcolară.

1. *Intervenţia*

Exemplu: Romulus Vulpescu despre *relaţia dintre muzică şi poezie* [în cadrul dialogului cu aceeaşi temă, organizat de redacţia *Revistei noastre*, publicaţie a elevilor Liceului „Unirea" din Focşani la 11 decembrie 1975, avînd ca invitaţi: compozitorul Aurel Giroveanu, muzicologul George Sbîrcea şi poetul Romulus Vulpescu].

„Romulus Vulpescu: Marele public cititor nu-i totdeauna la curent cu poezia. În afară de pasionaţi de poezie, care pun mîna şi citesc, capătă pasiuni pentru un poet sau altul, marele public nu face asta. Mă întorc puţin la Tudor Gheorghe, pentru că, mă rog, într-un fel, mă simt răspunzător de un debut şi de o explozie a lui. Tudor Gheorghe, şi după el mulţi alţii, acum fenomenul s-a generalizat şi asta-i foarte bine că e aşa, a început să compună această muzică, o muzică din arta care nu concurează poezia, nu o calcă, nu o dă la o parte, nu o foloseşte ca trambulină de lansare a muzicii lui şi a interpretării lui, ci dimpotrivă, ţi-o ridică, ţi-o face mai accesibilă. Am asistat la scena în care 6 000 de oameni au vibrat la nişte versuri din Blaga, despre care n-auziseră nimic, oameni care, după aceea au plecat ştiind că există, în literatura română, un mare poet numit Blaga, un mare poet numit Barbu ş.a.m.d. Merg mai departe, ca să vedeţi că poezia nu stă în exclusivitate în rime, în ritmul declarat, am încercat practic o experienţă şi nu mă gîndeam la recitativele din operă, de pildă, deşi şi acelea au o ritmică a lor, ci am luat text de proză curată. Am încercat cu texte din cronicari să cînte Tudor; text-text, proză fără nici un fel de ritmică, aparenţă interioară, dar muzica a descoperit-o şi a eliberat-o. Şi auzind aceste texte, nimeni n-a crezut că sînt texte de proză din Neculce sau din Miron Costin, zice: «Nu se poate!» Dar aşa erau. Nu era o vorbă schimbată, n-am adăugat sau n-am tăiat un cuvinţel, ca să zici să intre în ritm. În proza respectivă exista ceva — mă rog, termenul e compromis — altul nu găsesc, existau nişte structuri (se spunea înainte conţinut). Într-adevăr, avea un conţinut de idei, adică existau nişte structuri. Şi în momentul cînd există nişte structuri, formele coincid imediat, din indiferent ce concept de creaţie ar fi. Deci dacă există nişte structuri, iniţial originare, atunci formele fie că vin din muzică, fie că vin din altă parte, din dans, de pildă, pe acea structură esenţială şi originară, ele se pot plia, se pot mula foarte bine.

[Extras din *Revista noastră*, anul V, aprilie-iunie 1976, p. 546—547.]

Caracteristici

a. *Romulus Vulpescu* expune cîteva idei, în cadrul unei *discuţii libere*, *pe o temă dată* (relaţia dintre muzică şi poezie), în prezenţa unui public interesat.

b. Vorbitorul formulează *un punct de vedere personal* despre problema în dezbatere și anume, că *poezia și muzica sînt foarte strîns legate prin structurile sufletești general umane implicate*; existînd aceste structuri, într-o anumită comunicare, formele de expresie artistică, fie că vin din muzică, „fie că vin din altă parte, se pot mula foarte bine" pe acele structuri.

c. Punctul de vedere original *este motivat de cîteva argumente convingătoare*:

— emoția puternică produsă de versuri ale lui Blaga și Barbu, *cîntate* de talentatul cîntăreț și actor Tudor Gheorghe;

— interpretarea, la fel de emoționantă, de către același Tudor Gheorghe, a unor texte din cronicari.

Expunerea lui Romulus Vulpescu este o *intervenție*.

Definire

Participarea verbală, în cadrul unei discuții libere, pe o temă dată și în prezența unui auditoriu interesat, în care se exprimă un punct de vedere personal, motivat cu argumente, se numește „intervenție".

Recomandări

O intervenție la dezbaterea unei probleme trebuie să respecte cîteva cerințe: să fie *la obiect* (adică să nu conțină idei colaterale, fără legătură cu problema în discuție); să emită *o singură opinie*, să fie *formulată concis* și foarte *clar*. Planul de organizare pentru o intervenție este, în general, următorul: o introducere foarte scurtă, în care vorbitorul încadrează intervenția sa în contextul opiniilor dezbaterii, apoi, formularea clară a opiniei personale, urmată de argumente sau contraargumente (în cazul în care se opune altei intervenții) și, în fine, concluzia.

Teme

1. Întocmiți o intervenție la o ședință de cerc (literar, de fizică, chimie etc.).
2. Pregătiți o intervenție la o dezbatere publică organizată în școală.

2. *Alocuțiunea*

Exemplu

Cuvînt — cu prilejul festivității dedicate absolvenților ciclului primar

Iubită tovarășă învățătoare,

Au trecut patru ani de cînd emoționați am pășit pragul școlii, dornici să înțelegem semnele cărții. Cei patru ani s-au scurs aproape fără să ne dăm

seama, dar în acest timp noi am învățat să citim și să ne exprimăm corect în melodioasa și dulcea limbă românească, mintea ni s-a limpezit, cunoștințele ni s-au îmbogățit nespus. Toate acestea le datorăm, în cea mai mare măsură, dumneavoastră.

Ne amintim cu plăcere momentele din primele zile de școală. Simțim și acum în suflet emoția produsă de clasa frumos împodobită, de cărțile orînduite pe bănci, dar mai cu seamă de zîmbetul dumneavoastră cald și încurajator. Acest zîmbet și mîna caldă care ni le-a condus pe ale noastre să scrie primele litere nu vor putea fi uitate niciodată.

În anii care s-au scurs, v-am pricinuit, uneori, necazuri, dar și momente în care v-ați bucurat de succesele noastre. Dorim să vă aduceți aminte numai de bucuriile trăite împreună! Noi vă încredințăm că, intrînd în clasele următoare, nu vom uita primii ani de școală, strădania dumneavoastră nobilă de a pune temelii trainice pentru educația noastră. O părticică din sufletul dumneavoastră rămîne în al nostru, iar îndemnurile ce ni le-ați dat ne vor fi sfat înțelept și de acum încolo.

Ne despărțim cu cele mai frumoase sentimente, de primii ani de școală, de dumneavoastră. Cu acest prilej solemn, permiteți-mi, tovarășă învățătoare, ca în numele celor treizeci și cinci de elevi care absolvim astăzi clasa a IV-a, să vă aduc cele mai calde mulțumiri pentru tot ceea ce ați făcut ca să creștem vlăstare de nădejde ale patriei. Totodată, asigurăm, prin dumneavoastră, școala și părinții că ne vom strădui să învățăm bine și în continuare, să vă aducem astfel bucurii la fel sau poate și mai mari ca pînă acum.

Roadele viitoare ale activității noastre școlărești vi le vom dedica dumneavoastră, școlii și tuturor celor care s-au străduit să ne crească în cultul muncii și al dragostei de țară.

Caracteristici

a. În exemplul nostru, un elev, absolvent al ciclului primar, se adresează fostei învățătoare, în numele colegilor săi, *în cadrul unei adunări festive*, prilejuite de evenimentul absolvirii clasei a IV-a elementare.

b. Compunerea citată este *de mici dimensiuni*.

c. Ea exprimă, prin tonul său general, *sinceritatea trăirii emoționale a evenimentului* de către cel care vorbește.

d. Ceea ce caracterizează construcția sintactică, expresia în general, este *căldura, încărcătura afectivă*, impusă de împrejurare.

Elevul în cauză a rostit o *alocuțiune*.

Definire

„Alocuțiunea" este o compoziție scurtă, ocazională, de obicei spontană, rostită cu prilejul unui eveniment festiv, care exprimă cîteva idei cu o încărcătură afectivă deosebită.

Recomandări

Cel ce rostește o alocuțiune trebuie să aibă grijă ca ideile exprimate să fie adecvate momentului, evenimentului; să exprime exact, prin alegerea celor mai potrivite cuvinte și expresii, starea emoțională trăită; să fie sincer (să nu simuleze atitudini și sentimente false), să nu facă digresiuni; să găsească tonalitatea firească, evitînd accentele false, exagerările. *Nota de solemnitate* este cea care trebuie să fie degajată de o alocuțiune (ceea ce se realizează prin cuvintele și expresiile folosite, prin debitul rostirii, accentele și pauzele afective).

În ceea ce privește planul unei alocuțiuni, reținem: o formulă de adresare, *introducerea*, care arată importanța și semnificația evenimentului; în *cuprins* se expun ideile, impresiile, sentimentele trăite în momentul respectiv; *încheierea* exprimă mulțumiri, urări, felicitări, angajamente etc., în funcție de natura evenimentului.

În practica vieții sociale, în publicistică, alocuțiunea mai apare și sub numele de *cuvînt* (cuvîntul adresat de cineva la un congres etc.), *salut* (salutul unei organizații adresat cuiva).

Temă

Pregătiți o alocuțiune cu prilejul aniversării unui coleg sau a unui profesor.

3. *Toastul*

Exemplu

Stimate tovarășe profesor,

Este pentru noi o mare onoare de a vă avea în mijlocul nostru, răspunzînd invitației de a participa la această agapă, organizată în cinstea dumneavoastră. Evenimentul va constitui una din cele mai plăcute aduceri aminte pentru noi.

Înaltele distincții ce vi s-au conferit recent de conducerea statului încununează abnegația pe care ați dovedit-o, timp de o viață, pe tărîmul cercetării științifice și al învățămîntului. Contribuțiile pe care le-ați adus la dezvoltarea științei românești sînt de mai multă vreme cunoscute, cît și prestigiul de care vă bucurați, în lumea cercurilor științifice internaționale. De asemenea, sînt foarte bine cunoscute înaltele dumneavoastră calități didactice, omenia și probitatea pilduitoare, de care au beneficiat atîtea generații de studenți. Noi sîntem mîndri că v-am fost elevi.

Permiteți-mi, distinse tovarășe profesor, ca, în numele celor prezenți, cadre didactice, cercetători, colaboratori, studenți și foști studenți ai dumneavoastră să vă transmit calde felicitări și, totodată, să ridic paharul, urîndu-vă multă sănătate, putere de muncă, pentru finalizarea cercetărilor în care sînteți antrenat și cît mai multe satisfacții personale.

Caracteristici

a. Textul începe cu o formulă care servește drept titlu și care sugerează înalta considerație și stimă a vorbitorului față de persoana căreia se adresează.

b. El reprezintă, de fapt, o alocuțiune *ceva mai scurtă*, rostită *cu prilejul unei mese festive*, organizată în cinstea unui personaj deosebit, din viața științifică.

c. Specific acestui gen de text este faptul că se încheie cu o formulă prin care *se transmit felicitări, urări de sănătate și succese în muncă, de viață îndelungată și fericire.*

Textul este un *toast* (fr. toast).

Definire: Compoziția cu caracter oratoric, foarte scurtă, prin care se exprimă urări, cu prilejul unei mese festive, în cinstea cuiva, ridicînd paharul, se numește „toast".

Recomandare

Cînd se concepe un toast, trebuie avut în vedere ca el să apară ca o manifestare spontană a ideilor și sentimentelor, într-o exprimare caldă. În *introducere*, se face o succintă evaluare a evenimentului (prilejului); *cuprinsul* constă într-un scurt elogiu adus meritelor celui sărbătorit; *încheierea* dă glas unor urări, într-o formulă specifică, variind ușor de la o situație la alta.

Temă

Pregătiți un toast pentru masa festivă de absolvire a clasei, școlii sau cu alt prilej festiv.

4. *Cuvîntarea sau discursul*

Exemplu

[Discurs asupra proiectului de constituţie a Principatelor Unite][1]
— Fragment —

...Ei bine, domnilor, socotiţi că este prudent, că este folositor, că este momentul favorabil, că acum, fără amici dinafară, fără nici o organizaţiune din întru, cu toate clasele societăţii îngrijite şi întărîtate unile în contra altora, cu o criză finanţiară din cele mai grozave, cu o administraţiune care nu este la înălţimea situaţiunei, să repunem pe tapet chestiunea — şi încă ce chestiune? *Unirea Principatelor cu un principe străin*, chestiunea cea mai arzătoare, chestiunea care în alte timpuri şi mai favorabile, şi la conferinţele de la Viena şi la cele dintîi din Paris, a fost combătută cu atîta îndărătnicie de Austria şi de Turcia şi care acum, la a doua conferinţă din Paris, la subscrierea Convenţiunei din 7/19 august 1858, s-a apărat atît de puţin, chiar de puterile cele mai binevoitoare nouă, nemaipomenind de acele care chiar din început numai în aparinţă au fost sprijinitoarele Unirei.

Alţii mai bine decît mine au arătat pericolile dinafară, ce prin o silnică ieşire din Convenţiune, am putea atrage asupra ţărei noastre, îndestul de nenorocită pentru a nu putea, fără străini, a hotărî soarta sa şi a-şi îndeplini dorinţele ei cele mai vii, cele mai naţionale, cele mai neaparate. Eu mă voi mărgini numai a zice: în cugetul meu, în deplina mea convicţiune, socot că este inoportun pentru ţară, socot că putem pune în pericol chiar şi ce am dobîndit proclamînd unirea Principatelor, cu un fel de somaţiune către domn, ca în momente atît de nefavorabile să-şi îndeplinească făgăduinţa dată, făgăduinţa, care cît pentru mine cred că în momente bune o va ţine, *făgăduinţa de a se scoborî de pe tron şi de a ne da principele străin.*

Prin aceasta, eu nu zic că trebuie să ne lepădăm de religiunea politică a naţiunei noastre; că singuri, cu mîinele noastre, trebuie să înscriem în capul Constituţiunei noastre, osîndirea dorinţelor noastre celor mai vii şi neaparate, să înscriem separatismul; nu, aceasta nu trebuie să o facem; şi cît pentru mine, aş prefera mai bine să-mi tai mîinile, decît să comit un asemenea sacrilegiu.

Datoria Comisiunei Centrale este ca *sus* şi *tare* să profeseze dorinţele şi trebuinţele naţiunei şi la moment favorabil să le şi realizeze. Însă totodată, datoria noastră, a celor în care ţara vede inima şi inteligenţa naţiunei, este

1. Discursul a fost rostit în Comisia Centrală de la Focşani, care, în şedinţa din 9/21 oct. 1859, a discutat Proiectul de Constituţie a Principatelor Unite; proiect influenţat de interesele conservatoare ale moşierimii. A fost publicat de M. Kogălniceanu, în broşura: *Proiect de Constituţiunea Principatelor Unite, Moldavia şi Ţara Românească*... Iaşi, 1861, p. 213—227.

ca să ţinem seamă şi de starea Europei, şi de plecările şi interesele puterilor în privinţa noastră, şi de situaţiunea din întru şi prin urmare să ne ferim de orice pas pripit, de orice măsură imprudentă, care, răsturnînd silnic o Convenţiune subscrisă de întreaga Europă, ar putea să aducă asupra ţărei noastre nouă vifore, nouă pericole. Să ne dăm astăzi ce putem să ne dăm fără pericol, şi să lăsăm zilei viitoare ce este a viitorului. [...]

Fiecare din noi simte că în starea lucrurilor actuale, principele străin cu greu îl vom avea; a-l cere dar astăzi, a înscrie în însăşi Constituţiunea unirea cu principe străin, ca parte îndatoritoare, ar fi, după părerea mea, un vot steril în bine şi mănos numai în rele. Cum am zis, această chestiune priveşte de aproape interesele puterilor străine, şi, fără voia lor, proclamaţiunea principelui străin de către Comisiunea Centrală ne-ar conduce înapoi, iar nu înainte.

Unirea administraţiunei, unirea ministeriilor şi a camerilor, se poate privi ca o chestiune mai mult din întru decît dinafară. [...] Eu crez că în autonomia noastră, putem, că chiar trebuie, în momente favorabile, ca să facem o asemenea reformă. Ea este neapărată; întocmai ca şi d. Brăiloiu o declar o condiţiune de viaţă, o necesitate de întîiul ordin pentru fericirea şi propăşirea noastră în întru. O asemenea unire nu este tot ce voim, însă este un pas înainte spre ce voim! [...]

Înscriind în cuprinsul Constituţiunei seria de legi organice care formează programul lucrărilor Comisiunei Centrale şi care, făcute, nu numai vor pregăti, dar şi vor face de fact unirea deplină şi nedespărţită a Principatelor, Comisiunea Centrală va arăta ţării că ea a înţăles şi-şi împlineşte misiunea sa. Şi aşa, pe de o parte, Comisiunea Centrală pregătind aceste legiuiri de unificare — şi pe de altă parte Proiectul de Constituţiune votîndu-se de puterea legislativă şi sancţionîndu-se de puterea executivă, vom putea zice Europei, cu recunoştinţă, dar totodată şi cu drit de a fi ascultaţi: „Am răspuns la aşteptările voastre, am dezvoltat binefăcătoarile principii ce aţi pus în Convenţiunea din 7/19 august 1858; însă vedeţi neîndeplinirile ei; ţineţi-ne seamă de trebuinţele noastre; daţi-ne voie să împlinim misiunea ce şi noi, ca fiecare popul, avem pe pămînt. Naţiune, care purure am respectat drepturile altora, lăsaţi-ne să ne dezvoltăm în pace; lăsaţi-ne să trăim cu viaţa noastră şi cu legile ce-i sunt neapărate pentru păstrarea şi întărirea ei." Ca să avem dreptul de a adresa Europei aceste cuvinte, să ne apucăm, dar, serios de reformele din întru, temelia cea mai puternică, neapărata pregătire a unirei politice. Aceasta stă în mîinile noastre singure. Dacă Europa este geloasă de respectarea stipulaţiunilor politice ale Convenţiunei, dacă ea reclamă dritul de *aprobaţiune* sau de *veto* în schimbarea acestora, în reformele din întru, în îmbunătăţirile sociale ea ne-a lăsat toată libertatea. Pe acest tărîm noi suntem deplin autonomi. Aicea putem lucra nu numai cu capul, dar şi cu inima. La lucru dar, domnilor, să gîndim că iată se apropie anul de cînd şapte Puteri străine au închezăşluit poporului nostru marele

principii din 1789, care au făcut giurul lumei și care astăzi sunt baza organizațiunei staturilor celor mai monarhice; și că pînă acum, nouă zăcimi din acest popul, încă cu numile măcar n-au agiuns a cunoaște aceste mari libertăți.

Regimul trecut se păstrează încă, în toată întregimea sa, și dacă se poate zice, răul încă a sporit. Legile nouă nu s-au făcut încă și cele vechi nu se mai respectează. Inima și inteligența națiunei, să nu uităm că reformele trebuie să purceadă de sus și în timp propice. Să plecăm ochii noștri către acele gloate multe și amărîte, care pînă acum, de la patrie, n-au cunoscut decît dări și asupriri. Pe lîngă îndatoriri să le dăm acum și drepturi. Să facem ca și pentru dînșii să răsară soarele emancipațiunei. Întru cîtă vreme nu vom emancipa populul, nu ne vom emancipa țara. Să arătăm dar, lumii, că ce voim, nu voim numai pentru noi, numai pentru clasa noastră, ci pentru întreaga națiune. Prin desființarea unui regim social de mult osîndit de toată Europa, prin îmbunătățiri reale și conforme cu Convențiunea și cu spiritul de civilizațiune modernă, să ridicăm clasele de jos, să facem ca și pentru dînsele cuvîntul de libertate, de egalitate și de dreptate, să ajungă a fi un adevăr; *să le dăm o patrie.* Și făcînd așa, vom reaprinde în inimile lor scînteia naționalității astăzi mai strînsă prin împilări seculare; și făcînd așa, atuncea vom fi tari, vom putea merge cît de departe; căci națiunea întreagă va fi cu noi. Și *tari* și *uniți*, încă cu ochii noștri vom putea vedea pămîntul făgăduinței!

M. Kogălniceanu
[*Scrieri alese*, II, E.S.P.L.A., 1955, p. 107—111.]

Caracteristici

a. Compoziția citată a fost rostită în fața membrilor unei adunări și anume Comisia Centrală de la Focșani, organ legislativ al Principatelor Unite, cu *scopul de a susține o idee* deosebit de importantă pentru viitorul noului stat unitar român.

b. În prima parte a textului, vorbitorul *se adresează ascultătorilor pe un ton însuflețit, menit să le capteze, de la început, interesul pentru expunerea* pe care urmează să o facă. Mihail Kogălniceanu exprimă cîteva idei, susținute de argumente și anume:

— nu este prudent, avînd în vedere situația externă și internă, să se repună pe tapet chestiunea unirii Principatelor *sub un principe străin* (faptul arătînd marea abilitate politică a vorbitorului față de intențiile moșierimii reacționare, care aveau să ducă, mai tîrziu, în 1866, la înlăturarea lui Cuza);

— asigurarea că, personal, este, fără șovăire, împotriva separatismului („aș prefera mai bine să-mi tai mîinile, decît să comitun asemenea

sacrilegiu"), urmărindu-se captarea bunăvoinței auditoriului față de problema ce urmează a fi pusă;

— necesitatea presantă a momentului istoric respectiv impune *elaborarea de legi interne noi, care să desăvîrșească unirea Principatelor*, ceea ce constituie *problema* centrală a expunerii, cu alte cuvinte, *subiectul* ei.

c. În a doua parte, Kogălniceanu expune *ideile pe care își întemeiază susținerea punctului său de vedere* (nevoia întocmirii unei noi legislații interne, unice) altfel spus, *argumentele*:

— Comisia Centrală va arăta țării că și-a înțeles misiunea;
— se va demonstra Europei maturitate politică;
— în problemele interne, Comisia avea toată libertatea de acțiune;
— imensa majoritate a poporului n-a ajuns încă să cunoască marile libertăți.

d. În încheiere, vorbitorul se adresează *mai mult inimii auditoriului*, cu scopul de *a-l emoționa* , și astfel, *a-l cîștiga* de partea cauzei susținute de el.

Compoziția lui Kogălniceanu este caracteristică pentru ceea ce, în retorică tradițională, se numește *discurs*.

Definire

Compoziția prin care se susține sau se dovedește, argumentat, în fața unui auditoriu, o problemă sau un adevăr se numește „cuvîntare" sau „discurs".

Introducerea unui discurs are, de obicei, trei părți:

— *exordiul*, partea prin care vorbitorul caută să cîștige bunăvoința publicului față de problema pe care o va aborda;
— *propoziționea* sau *tema*, cu alte cuvinte subiectul discursului;
— *diviziunea*, adică anunțarea părților discursului.

Tratarea, cum s-a văzut din exemplul dat, constă în orînduirea argumentelor aduse în favoarea *temei*, problemei tratate, de aceea ea se mai numește și *argumentare*.

Încheierea constă, de regulă, dintr-un *scurt rezumat* al cuvîntării, căruia îi urmează, adesea, o *peroratie*, adică o mică parte finală, în care vorbitorul (oratorul), folosind o exprimare însuflețită (patetică), caută să-și sensibilizeze ascultătorii.

Avînd în vedere că discursul *se rostește* în fața publicului, în prezentarea lui trebuie folosite, cu măsură, și o serie de mijloace precum: *nuanțarea vocii, mimica, gesturile, o anumită ținută a corpului.*

În ceea ce privește stilul, discursul apelează la procedee specifice (Vezi V.B. 2. 4. 1., e), menite să mențină vie atenția publicului, să-l convingă și să-l însuflețească.

În funcție de natura subiectului, de împrejurare, discursurile sînt: *politice*, *științifice*, *culturale*; *solemne* (discursul academic: de recepție, de răspuns), *ocazionale* etc. Din categoria cuvîntărilor cu caracter academic fac parte și *conferința*, *lecția publică* sau *prelegerea*.

E. Compoziții libere, creatoare

Prin compoziții libere, creatoare, înțelegem acele texte, elaborate pe o temă indicată sau la alegere, în care autorul este liber a se folosi, preferențial, de propriile observații asupra lumii înconjurătoare, de cultura acumulată prin lecturi, de aptitudinile sale creative (sensibilitate, inventivitate, imaginație), punînd la contribuție (exclusiv, cu prioritate sau împletindu-se) cele trei moduri fundamentale de relatare verbală: *descrierea*, *narațiunea* și *dialogul*. În general vorbind, orice compoziție implică un anumit coeficient de creativitate. Chiar și rezumatul unui text poate fi făcut din perspective diferite; asta înseamnă că fiecare prelucrează, în mod personal, același text, adică după capacitatea analitico-sintetică de care este în stare, după puterea modelatoare a gîndirii sale. Cînd vorbim însă de compoziții libere, creatoare, ne referim la acele tipuri de texte în care libertatea de manifestare a creativității gîndirii, imaginației și sensibilității nu mai este îngrădită de elemente din afara preferințelor și disponibilităților intime. Este, desigur, un punct de vedere, dintre atîtea altele privind compozițiile libere, creatoare, problemă încă discutată și discutabilă.

1. *Compoziția descriptivă*

1.1 Descrierea științifică

Exemplu

Bărăganul

Prin *Bărăgan*, înțelegem subunitatea estică a Cîmpiei Române.

Bărăganul se întinde între valea Dunării, în sud și în est, valea Buzăului și regiunea subcarpatică, în nord și valea Mostiștei, în vest.

Geologic, *Bărăganul* reprezintă o regiune netedă, acoperită de loess, rocă elastică, neconsolidată, de origine eoliană, lipsită de stratificație, de culoare

galben-cenușie pînă la galben-roșcat, format mai ales din praf silicios și argilos. Această formațiune geologică — *Bărăganul* — este presărată cu numeroase crovuri, mici depresiuni circulare sau alungite, dezvoltate pe loess prin tasare, ca urmare a proceselor de sufoziune (spălare și transportare a particolelor fine din rocile afînate sub acțiunea circulației apelor subterane), cu dune, în zona Ialomiței și cu cîteva lacuri sărate (de origine clastocarstice, apărute în crovuri cu stratificații saline).

În Bărăgan climatul este specific stepei, adică semiarid, determinînd o anumită vegetație, alcătuită în special din graminee și din plante cu rizomi, care se dezvoltă rapid, imediat ce apar condiții de umiditate favorabile, precum și din tufărișuri și plante spinoase.

Datorită practicării unei agriculturi moderne, *Bărăganul* a devenit, în anii socialismului, cea mai importantă regiune cerealieră, a R.S.R. Se cultivă aici, obținîndu-se mari producții la hectar, grîu, porumb, floarea-soarelui și — mai ales în valea Ialomiței — sfeclă de zahăr, tutun și orez.

În anii din urmă, a luat o mare extindere în *Bărăgan* și creșterea animalelor pentru carne și lapte (bovine, porcine, ovine). În plin proces de desfășurare se află o largă acțiune de mărire a suprafețelor irigate, de îndiguiri și desecări, pentru ca economia Bărăganului să se dezvolte complex.

Industria, aproape inexistentă în trecut, se dezvoltă pe baza prelucrării materiilor prime agricole.

[Prelucrare după *Dicționarul enciclopedic român*, București, 1962.]

Observații

a. În acest text, se prezintă o anumită parte a reliefului țării noastre, *o întindere de pămînt*, cunoscută sub numele de *Bărăgan*.

b. Înfățișarea aspectului natural se face surprinzînd, pe baza observației științifice, *trăsăturile sale caracteristice*.

c. Aceste trăsături sînt prezentate *într-o anumită ordine*, pentru a ajuta cititorul să-și contureze în minte o imagine științifică de ansamblu: întîi, se arată ce se înțelege prin numele respectiv, apoi urmează prezentarea grupată a trăsăturilor caracteristice privind: plasarea geografică, aspectele geologice, clima, flora și fauna, economia și industria.

d. Scrierea în discuție *respectă strict adevărul realității* obiective, iar *limbajul este cel științific*, caracterizat prin proprietate, claritate, sobrietate, trăsături obținute prin folosirea unui vocabular de specialitate precis (*loess*, *eolian*, *crov*, *dune*, *stepă* etc.)

Textul este ilustrativ pentru *descrierea științifică*.

Definire: Compoziția în care se relatează, pe baza observației directe a realității obiective, într-o anumită ordine și într-un limbaj propriu, de specialitate, trăsăturile caracteristice ale unui obiect, ființe, aspect sau fe-

nomen al naturii, ale unei activități umane se numește „descriere științifică“.

Planul unei descrieri științifice este determinat de particularitățile obiectului descris, iar limbajul ei — de terminologia științei prin prizma căreia este cercetat (geografie, geologie, botanică, zoologie, etnografie etc.)

Temă

— Redactați descrierea științifică a unui obiect, fenomen natural, ființe, forme de relief etc.

1.2. *Descrierea beletristică*

Exemplu

Cîmpia Bărăganului

... Și eu am crescut pe cîmpul Bărăganului! Et in Arcadia ego! Și eu am văzut cîrdurile de dropii, cutreerînd cu pas mărunt și cu capul ațintit la pază, acele șesuri fără margine, prin care aerul, răsfirat în unde diafane sub arșița soarelui de vară, oglindește ierburile și bălăriile din depărtare și le preface dinaintea vederii fermecate, în cetăți cu mii de minarete, în palate cu mii de încîntări. [...]

Și-n adevăr, să ședem strîmb și să judecăm drept: oare ce desfătare vînătorească mai deplină, mai nețărmurită, mai senină și mai legănată în dulci și duioase visări, poate fi pe lume decît aceea care gustă cineva cînd, prin pustiile Bărăganului, căruța în care stă culcat abia înaintează pe căi fără de urme? Dinainte-i spațiul nemărginit; dar valurile de iarbă, cînd înviate de-o spornică verdeață, cînd ofilite sub pîrlitura soarelui, nu-i insuflă îngrijirea nestatornicului ocean. În depărtare, pe linia netedă a orizontului, se profilează, ca mușuroaie de cîrtițe uriașe, movilele, a căror urzeală e taina trecutului și podoaba pustietății. De la movila Neacșului de pe malul Ialomiței pînă la movila Vulturului din preajma Borcei, ele stau semănate în prelargul cîmpiei, ca sentinele mute și gîrbovite sub ale lor bătrîneți. La poalele lor cuibează vulturii cei falnici cu late pene negre, precum și cei suri al căror cioc ascuțit și aprig la pradă răsare hidos din ale lor grumazuri jupuite și golașe. [...] Dar căruța trece în laturi...

De cu zorile, atunci cînd roua stă încă aninată pe firele de iarbă, ea s-a pornit de la conacul de noapte, de la coliba unchiașului mărunt, căruia îi duce acum dorul Bărăganului întreg — și tocmai cînd soarele e deasupra amiazului, ea sosește la locul de întîlnire al vînătorilor. Mai adesea acest loc e o cruce de piatră, strîmbată din pioa ei, sau un puț cu furcă, adică o groapă adîncă de unde se scoate apă cu burduful. Trebuie să fii la Paicu, în gura Bărăganului, sau la Cornățele, în miezul lui, ca să găsești cîte o mică dumbravă de vechi tufani, sub care se adăpostesc turmele de oi la poale, iar mii și mii de cuiburi de ciori printre crăcile copacilor. În orice alt loc al Bărăganului, vînătorul nu află alt adăpost spre a îmbuca sau a adormi ziua, decît umbra căruței sale. [...]

Cînd soarele se pleacă spre apus, cînd amurgul serei începe a se destinde treptat peste pustii, farmecul tainic al singurătății crește și mai mult în sufletul călătorului, un susur noptatic se înalță de pe fața pămîntului, din adierea vîntului prin ierburi, din țîrîitul greerilor, din mii de sunete ușoare și nedeslușite se naște ca o slabă suspinare ieșită din sînul obosit al naturii.

Atunci, prin înălțimile văzduhului, sboară, cîntînd ale lor doine, lungi șire de cocori.

Dar cîte una, una, căruțele sosesc la tîrla sau la stîna unde vînătorii au să petreacă noaptea; un bordei acoperit cu paie, — trestia și sovarul sînt scumpe în Bărăgan, — cîteva saiele și olumuri pentru vite, o ceată de dulăi țepeni lătrînd cu înverșunare și în toată împrejmuirea un miros greu de oaie, de ceapă și de rachiu, iată adăpostul și straja ce le poate oferi baciul de la Rădana sau cel de la Renciu...

Vînători și căruțași, mîrțoage și dulăi, culcați toți la pămînt, dorm acum duși, la tîrlă!... „Singure stelele nopții se uită de pe cer la dînșii; ei aud cu urechile toată acea nenumărată lume de insecte ce se strecoară prin ierburi, țiuind, scîrțîind, fluerînd, șuerînd și toate acele mii de glasuri se înalță cu răsunet potolit în tăcerea nopții, se limpezesc în aerul ei răcoros și leagănă în somnie auzul lor aromit. Cînd însă vreunul se deșteaptă și clipește ochii, cîmpia i se înfățișează luminată de scînteile strălucitoare ale licuricilor! Uneori cerul se încinge alocurea în depărtare, de o vîlvoare roșiatică, provenită din pîrjol, și un stol întunecos de păsări se strecoară prin noapte...“

Al. Odobescu
[*Pseudokinegheticos*]

Observații

a. Textul lui Odobescu, ca și textul citat anterior, are ca obiect *Bărăganul*, dar fiecare din ele surprinde altceva. Spre deosebire de descrierea științifică, descrierea lui Odobescu înregistrează numai *anumite trăsături ale cîmpiei Bărăganului* și anume acelea care au impresionat mai mult ochiul și sensibilitatea sa.

b. Odobescu nu urmărește să facă o descriere amănunțită a Bărăganului, ci *să comunice ecoul cîtorva atribute ale peisajului respectiv* în sufletul scriitorului.

c. În acest scop, el *transfigurează atributele realității*, exprimîndu-le într-un limbaj figurat (epitete plasticizante, comparații sugestive, personificări).

d. Limbajul artistic folosit exprimă *o anumită stare lirică* (atitudinea contemplativ-admirativă în fața tainelor întinderilor nesfîrșite), menită *să impresioneze cititorul.*

e. Odobescu *prezintă natura în strînsă legătură cu viața omului*, el pune accentul mai ales pe *gîndurile și sentimentele omului*, pe impresiile și reacțiile sale personale.

Prin aceste trăsături, textul său este exemplificativ pentru *descrierea beletristică* sau *poetică.*

Definire — Compoziția care, plecînd de la anumite trăsături ale unei realități (obiect, ființă, aspect sau fenomen al naturii, activitate umană etc.), comunică, transfigurat, ecoul liric al acestora, într-un limbaj figurat, sensibilizator, se numește „descriere beletristică" sau „poetică".

Recomandări

În funcție de *coeficientul imaginativ, implicat*, o descriere artistică poate fi *reală, imaginară* sau *combinată* (prin împletirea realului cu imaginarul).

Avînd în vedere ordinea urmată, descrierea poate fi *dinamică* (aspectele se înfățișează într-o succesiune dinamică) sau *statică* (elementele selectate sînt delimitate în spațiu).

Planul unei compoziții descriptive presupune, în general, următoarele:

— în *introducere*, fixarea aspectului (obiectivului ales);

— în *cuprins:* — circumstanțele (loc, timp) în care se descrie obiectivul; — prezentarea elementelor referitoare la aspectul ales (din perspectiva adoptată: din depărtare, din apropiere, prin alternarea acestor planuri); ideile și reacțiile emotive provocate de aspectele descrise; — posibile asociații sau delimitări restrictive;

— în *încheiere* — reacții sufletești deosebite, legate de aspectul descris.

Tehnica elaborării unei asemenea compoziții impune anumite cerințe: — observarea atentă, — relatarea trebuie să aibă o idee centrală, care îi asigură unitatea, — ea trebuie să fie gradată; — presupune priceperea de a reda culorile, formele și poziția lor, dimensiunile, mișcarea; priceperea de a caracteriza senzațiile sonore, tactile; abilitatea de a alege detaliile sugestive în funcție de gusturi etc.

Temă

Compuneți o descriere artistică avînd ca obiect: ființe, fenomene ale naturii, peisaje, un oraș, un sat etc.

2. *Compoziția tip tablou*

Exemplu

[*Priveliște ialomițeană*]

„Se legăna ciocîrlia în răcoarea dimineții, însoțind de-a lungul Ialomiței trăsurile ce mergeau la gară. Copiii, grămădiți cîte trei pe capră, se bucurau, tăcuți, de priveliștea cailor. [...]

Întinderea cîmpului se desfășoară într-o nespusă liniște de vară. De o parte, un lan de porumb își mișcă vîrful foilor nervoase, dînd văzduhului un reflex de culoare verde, ce părea că îngrașe aerul: de partea cealaltă, Ialomița curgea domoală între două maluri joase, lăsînd să se vadă o margine de bărăgan, cu pîrloagele sale nestrăbătute, cu suhaturi roase de vite, cu o turmă de oi ce se zăresc în fund ca o pată albă, și, mai presus de toate, cu orizontul său înșelător, a cărui dungă închipuită juca în arșița soarelui ca oglinda unei ape. Din prundul gîrlei, cireada se urca pe un vad și se îndruma cu greu la pășune. Cîte un bou singuratic sta înfipt în marginea apei cu capul întins înainte, neclintit, întrupînd în nemișcarea lui pustietatea locului.

Duiliu Zamfirescu

[*Viața la țară*, E.S.P.L.A., 1955, p. 43.]

Observații

a. D. Zamfirescu înfățișează *o priveliște din natură*, surprinzîndu-i *cîteva elemente*, deosebit de sugestive prin tipicitatea lor.

b. Elementele surprinse *sînt legate între ele* prin natura lor specifică și *printr-o viziune unitară.*

c. Viziunea prin care sînt privite notele caracteristice ale priveliștii leagă aceste note *într-un tot armonios ale cărui limite se întind cît vezi cu ochii.*

d. *Limbajul* folosit este *cel evocator, sensibilizator*, care transmite o marcată atitudine lirică.

Textul lui Zamfirescu este *un tablou.*

Definire : Compoziția care înfățișează o priveliște unitară, limitată în hotare apropiate sau desfășurîndu-se cît vezi cu ochii, se numește „tablou".

Tabloul este o variantă a compoziției descriptive, specificitatea lui constînd, cum s-a văzut, în caracterul său unitar și limitat spațial.

Tehnica elaborării unei compoziții tip tablou este aceea după care se întocmește descrierea literar-artistică.

Teme

1. Compuneți un tablou cu titlul: *Răsărit de soare pe litoral.*
2. Compuneți un tablou cu tema: *Un apus de soare.*
3. Compuneți un tablou pe tema: *Priveliște încîntătoare.*

3. *Portretul*

Exemple:

Dinu Păturică

„Într-o dimineață din luna lui octombrie anul 1814, un june de 22 ani, scurt la statură, cu fața oacheșă, ochi negri plini de viclenie, un nas drept și cu vîrful cam ridicat în sus, ce indică ambițiunea și mîndria grosolană; îmbrăcat cu un anteriu de șamalagea rupt în spate, cu caravani de pînză de casă văpsiți cafeniu; încins cu o bucată de pînză cu marginile cusute în gherghef; cu picioarele goale băgate în niște iminei de saftian, care fuseseră odată roșii, dar își pierduseră coloarea din cauza vechimei; la încingătoare cu niște călimări colosale de alamă; în cap cu cauc de șal, a cărui coloare nu se putea destinge din cauza peticelor de diferite materii cu care era cîrpit, și purtînd ca veștmînt de căpetenie o fermenă de pambriu ca paiul grîului, căptușită cu bogasiu roșu; un astfel de june sta în scara caselor marelui postelnic Andronache Tuzluc, rezimat de stîlpii intrării și absorbit în niște meditațiuni, care, reflectîndu-se în trăsurile feței sale, lăsau să se vadă pînă la evidență că gîndirea ce-l preocupa nu era decît planuri ambițioase ce închipuirea lui cea vie îi punea înainte și obstacolile ce întîmpina în realizarea lor."

Nicolae Filimon
[*Ciocoii vechi și noi*, E.S.P.L.A., 1955, p. 49—50]

Titu Maiorescu

„Între cincizeci și cincizeci și cinci de ani. Talie mijlocie, conformație puternică; figură calmă, de o seriozitate impunătoare. În vorbă, în privire, în gest, păstrează întotdeauna aceeași măsură și siguranță, a omului care se observă și se simte stăpîn pe el. O bogată cultură științifică și literară dă acestei naturi, așa de bine înzestrate, o distincție și o superioritate remarcabilă. Gust rafinat, simțire dreaptă, vedere limpede și de o extraordinară agerime, d. Maiorescu e un neîntrecut cunoscător în tot ce e artă. El știe să admire și din tot sufletul admiră ce e frumos, chiar cînd opera ar veni de la un om care i-ar fi urît. Întotdeauna a căutat să adune în jurul său, să povățuiască și să îndemne la muncă, pe tinerii în cari descoperea un început de talent. Pe mulți i-a scos la lumină; cu unii s-a înșelat. Mi-aduc aminte, acum zece ani, a crezut și despre mine c-aș da oarecare semne... Acestei credinți, care — o mărturisesc cu durere — nu s-a realizat, datoresc fericirea de a fi cunoscut pe d. Maiorescu acasă la d-sa. În momentul acesta îl văd, în salonul de lîngă bibliotecă, stînd la masa din mijloc, c-un creion în mînă; în fața d-sale un începător citește, cam emoționat, o tragedie în versuri; cîțiva tineri ascultă și urmăresc cu luare-aminte pe chipul d-lui Maiorescu cum trec de lămurit urmele tragediei; d-nii Teodor Rosseti, J. Negruzzi, Mandrea și alții se retrag în bibliotecă; eu stau sfiicios într-un colț și admir răbdarea și seninătatea olimpică a d-lui Maiorescu. S-a isprăvit un act. Aud un glas sonor, de o vibrare muzicală... toți vin să asculte. Vorbește amfitrionul; el e cît se poate de familiar și de intim, casa lui n-are nimic din solemnitatea și răceala severă a «caselor mari» și totuși am sentimentul că mă găsesc într-un templu. Nu știu ce aer de sărbătoare, ce viață particulară capătă vorbele în gura d-lui Maiorescu! Iar cînd citește o bucată literară, e un maestru, un virtuos, care interpretează perfect gîndul și emoțiunea compozitorului.

Ca orator și ca scriitor e magistral. Spusă, sau scrisă, fraza d-lui Maiorescu clară, vie și perfect construită.

Semne particulare: pururea același — senin ca un zeu".

Al. Vlahuță
(File rupte)

Observații

a. Ambele texte *au în centrul preocupărilor*, ca obiect al descrierii, *cîte o persoană*. N. Filimon descrie chipul unui personaj literar, Dinu Păturică; Al. Vlahuță surprinde trăsăturile unei personalități deosebite a epocii, Titu Maiorescu.

b. Amîndoi scriitorii arată *trăsăturile fizice și sufletești (morale)* ale persoanelor respective, așa cum se arată ele în momentul descrierii.

Informații amănunțite dă N. Filimon despre *îmbrăcămintea* personajului, care, pe lîngă rolul de a evoca o anumită culoare de epocă, sugerează și trăsături ale firii, sensibilității, caracterului și ambițiilor celui care le poartă. Al. Vlahuță dă informații sugestive despre locuința, biblioteca, prietenii persoanei descrise.

c. Informațiile cu caracter descriptiv date de autori conturează *imagini individualizate, precis circumscrise*, singulare, de neconfundat (atît sub aspect fizic, cît și moral): *un ambițios* cu dorința de a parveni, în cazul textului semnat de N. Filimon; un intelectual cu orizont întins, „senin ca un zeu", în textul lui Vlahuță.

d. Intenția celor doi scriitori este ca, zugrăvind figura fizică și morală, a persoanelor respective, să pună cititorul în situația de a-și închipui imaginea lor și să-i trezească anumite sentimente față de ele.

Textele luate ca exemple sînt niște *portrete*.

Definire: Compoziția descriptivă care surprinde trăsăturile fizice și morale ale unei persoane se numește „portret".

Recomandări

Compoziția-portret poate avea caracter științific sau literar-artistic, cum sînt cele citate. Pot fi surprinse numai trăsăturile fizice *(portret fizic)*, numai însușirile intelectuale și sufletești *(portret moral)* sau amîndouă tipurile de trăsături, prin împletirea lor *(portret complex)*. Prin analogie, pot fi portretizate și elemente din regnul animal sau vegetal, prin folosirea personificării. Compozițiile de acest fel mai pot avea ca obiect: profesii, păturI sociale, colectivități naționale.

Planul unei compoziții-portret este, în linii mari, acela al descrierii în general. Structurarea lui este determinată de aspectul prioritar în care se focalizează atenția autorului: aspectul fizic, moral sau amîndouă. Recomandabilă este varianta *complexă*. În toate cazurile, ceea ce trebuie urmărit este realizarea unei *imagini unitare*, deziderat realizabil, dacă se pornește de la *o viziune* (atitudine) asupra obiectului portretizării. Ca elemente de tehnică portretistică, alegerea detaliilor semnificative, a modurilor de subliniere a unor trăsături *(evocare, îngroșare, sugerare, descriere prin contrast)* sînt aspecte cărora trebuie să li se dea atenția cuvenită.

Teme

Redactați:

a. Portretul colegului apropiat.

b. Portretul profesorului îndrăgit.

c. Portretul sportivului preferat.

4. *Compoziția narativă*

4.1. Narațiunea științifică

Exemplu

Asaltul de la Smîrdan

Pe țărmul drept al Dunării, armata română înaintează spre Vidin. Divizia I ocupă, la 10 decemvrie 1877, Arcer-Palanca și la 12 decemvrie, recunoașterile regimentului 2 de călărași se întind pînă la Vitbol, aproape de Vidin.

La 29 decembrie, colonelul Lecca, după o luptă de două ore, alungă pe turci din Nazir-Mahala și Vitbol și încinge astfel blocarea Vidinului, desăvîrșită spre sud-vest prin ocuparea Adliei de către Sîrbi. Cetățuia Belgragic, la 50 kilometri de sudul Vidinului, inatacabilă în vîrfurile ei de stîncă, rămîne subt observarea brigadei Cantili.

În ziua de 12 ianuarie 1878, pentru a mai strînge împresurarea Vidinului apărat de 12 000 turci, subt Izet-Pașa, se face un atac general asupra redutelor înaintate. Era o zi de ceață. Divizia I izbutește în curînd să ia Rupcea și Rainovcea. Divizia IV operează în contra Tatargicului și Noveselei; dar numai Tatargicul se poate lua. Novesela rămîne în mîinile turcilor. Însă cele mai importante obiective ale atacului erau Smîrdanul și Hinova. Aceste poziții alcătuiau cheia Vidinului. După amiază, în urma acțiunii diviziilor I și IV, generalul Haralambie dă ordin diviziei II, subt generalul Cerchez, să înceapă asaltul. Dintre trupele de atac comandate de locotenent-colonelul Cotruț, regimentul 4 de linie, în cap cu maiorul Stoilov, năvălește la centru asupra celor două redute de la Smîrdan, pe cînd maiorul Teleman din regimentul 6 de linie ocolește poziția și sosește în momentul cel mai critic, pentru a întări lupta crîncenă a regimentului 4. Atunci și regimentul 8 de dorobanți, dat de divizia I și condus de locotenent-colonelul Holban cu maiorul Stroja, se repede prin apa și ghețurile pîrîului Delena și, cu mari pierderi, ocupă reduta Hinova. La 6 ore seara, succesul însemnatului atac este asigurat.

Aceasta a fost cea din urmă izbîndă a armatei române, căci, deși mai ales acum bombardarea Vidinului reîncepe cu energie, toată acțiunea este întreruptă prin încheierea armistițiului. [...]

Titu Maiorescu

[Din *Istoria contemporană a României*.]

Observații

a. Textul lui T. Maiorescu conține *informații științifice*, altfel spus, *întîmplări precise*, date exacte, legate de un *anumit eveniment istoric;*

bătălia de la Smîrdan, pentru cucerirea Vidinului, în timpul Războiului pentru Independență, din 1877—1878. Autorul vorbește numai despre fapte cunoscute cu adevărat.

b. Datele, faptele, întîmplările sînt prezentate *în mod strict cronologic*, adică în ordinea în care s-au desfășurat, relatarea avînd un început și un sfîrșit.

c. Povestirea faptelor *este simplă, concisă*, limitîndu-se la consemnarea lor și lăsînd la o parte preocuparea pentru explicații de altă natură, care ar prezenta alt interes, în afara exactității întîmplărilor, în stricta lor succesiune temporală.

Avem aici un exemplu ilustrativ pentru *narațiunea științifică*, mai precis, pentru *narațiunea istorică*, pentru că povestește fapte, evenimente, cu studiul cărora se ocupă *istoria*.

Definire: Compoziția care relatează (narează) întîmplări precise — cunoscute direct sau prin minuțioasă documentație —, în ordine cronologică și într-un limbaj simplu, clar, concis, se numește „narațiune științifică".

Temă

Relatați evenimentele petrecute într-o zi obișnuită de muncă.

4.2. Narațiunea poetică

Exemplu

[*Leac împotriva popiei*]

„Multe sînt de făcut, și puține de vorbit, dacă ai cu cine te înțelege. Mă sfătuiesc eu într-o zi cu Gîtlan, c-aici ar trebui ceva de făcut, să putem scăpa de cîțiva mîncăi, căci tovărășia nu mi se părea dreaptă. Și găsim un mijloc nu se poate mai nimerit. Noaptea cînd vor adormi toți, să punem poștă la talpe, cui vom socoti noi; mai ales că vr-o cîțiva adormeau duși, cum începea moș Bodrîngă a spune la povești. Și după ce-am pus la cale unele ca aceste, pîndim cînd erau ceilalți duși de-acasă și ne apucăm de făcut poște, ca s-avem pe mai multă vreme. Cîteva pături de hîrtie, lipite una peste alta, cu său de lumînare topit pe lîngă foc, pus încet la talpe cînd doarme omul greu, și aprinse c-un chibrit, mai sfînt lucru nici că se poate!... Și fiindcă pe Oșlobanu toți aveau ciudă mai mare, lui i-am făcut pocinog întîiu. Și cînd l-a ajuns arsura la os, a sărit din somn, răcnind ca un taur, și nu-și găsea

loc prin casă de usturime. Dar neaflînd care e vinovatul, și nebizuindu-se în putere a se bate cu toți, se puse la făcut metanii și ne blăstăma, de-i curgea foc din gură. Noi însă, cu toate blăstămele lui, mai puindu-i în alte nopți cîteva poște, și făcîndu-i-se talpele numai o rană, a fost nevoit să-și ieie tălpășița spre Humulești, lehămetindu-se de popie și lăsînd toate merindele sale în stăpînirea noastră. Îndată după asta, Gîtlan scrise lui Oșlobanu:

Iubite Oșlobene,

Mă închin cu sănătate de la golătate, despoieții din urmă. De n-aveți ce mînca acolo, poftim la noi să postim cu toții.

Al tău voitor de bine
Zaharia
mare căpitan de poște

Peste vr-o cîteva zile am mai tăiet gustul de popie unuia care venise în gazdă la noi din proaspăt; Nic'a lui Constantin a Cosmei, din Humulești, se duse și el cu talpele beșicate pe urma lui Oșlobanu. Și cu atît mai bine căci tot își pierdeau vremea în zadar. Iar Trăsnea, fiind mai chilos și mai tare de cap, rabdă el cît rabdă, și dacă vede că-l răzbim cu poștele, se mută la altă gazdă, luîndu-și partea de merinde. Și cu astă rînduială am rămas noi acum numai trei la Pavăl ciubotarul: eu, Gîtlan, văru-meu Ioan poreclit Mogorogea, și moș Bodrîngă pe deasupra. Văru-meu, care văzuse de patima celorlalți, luase obiceiu în toată sara, la culcare, a-și coase mînicile contășului, și vîrîndu-și picioarele într-însele dormea fără grijă. Vorba ceea. Paza bună trece primejdia rea."

Ion Creangă
[Din *Amintiri din copilărie*,
E.S.P.L.A., 1954, p. 67—68.]

Observații

a. În fragmentul reprodus din *Amintirile* lui Creangă, se povestesc cîteva întîmplări, date ca trăite de autorul însuși. Faptele, întîmplările sînt prezentate *într-un anumit fel*, într-o anumită ordine și anume:

— ele *sînt povestite în desfășurarea lor*, ca o succesiune de secvențe (un sfat de taină, la început, apoi luarea unei hotărîri, aplicarea hotărîrii, urmată de efectele produse);

— sînt prezentate *în înlănțuirea lor* și *în mod gradat* (sfatul celor doi e un fel de introducere, de expoziție; urmează hotărîrea sfatului, care stîrnește interesul cititorului, e *intriga*, un moment declanșator de evenimente; apoi relatarea felului cum se aplică hotărîrea și rezultatul atins, momentul cînd arsura i-a ajuns la os lui Oșlobanu, cu valoarea de *punct*

culminant, după care urmează alte fapte, legate de celelalte personaje, în finalul relatării, adică *deznodămîntul);*

— în lanțul întîmplărilor sînt prinse *anumite personaje* (prietenii lui Nică), iar din felul lor de a se comporta reies firea, atitudinile, sentimentele, motivele și țelurile ce-i caracterizează.

b. Acest mod de a înfățișa întîmplările conturează o viziune de ansamblu unitară (o viziune *umoristică*), cu *efecte sensibilizatoare* asupra cititorilor.

c. *Limbajul* folosit *este deosebit de viu, colorat* (cu proverbe, regionalisme, expresii specifice), ceea ce creează o puternică impresie la lectură.

Exemplul analizat este o *narațiune poetică.*

Definire: Compoziția în care se povestește o **întîmplare** *sau un lanț de întîmplări, în desfășurarea lor gradată, punînd în lumină o anumită viziune, cu efecte sensibilizatoare asupra cititorilor, se numește „narațiune poetică".*

Recomandări

Elaborarea unei compoziții narative presupune, pe lîngă o bună cunoaștere a evenimentelor, și *aptitudini de povestitor:* capacitatea de a surprinde *conflictul*, forțele care îl declanșează; îndemînarea de *a organiza progresiv întîmplările;* abilitatea de a folosi cele mai potrivite mijloace lingvistice pentru introducerea unui moment esențial în narațiune (adverbe, repetiții); de asemenea, de a folosi, alternativ, enunțurile cu verbe la diferitele forme ale timpului trecut (perfect simplu, imperfect), cu verbe la prezent etc.

Temă

Creați o narațiune poetică inspirată de o întîmplare petrecută în clasă, școală, în viața de elev sau de un fapt cunoscut indirect.

5. *Compoziția dialogată*

Exemplu

Examenul anual

Două mahalagioaice asistă la examenul copiilor lor. Profesorul, pedagogul nostru absolut, ascultă pe copiii mahalagioaicelor.

E foarte aspru și fără chef.

Mamele stau înțepate pe scaune, unde s-au așezat fără să fie poftite.

Profesorul (către elevul Popescu, care n-a răspuns la întrebări) — No! prostule, dacă nu știi pe estea, care-s ghe tot simple și jenărale, apoi spune-ne rațiunea pîntru care românii au kins să urmeze o polikikă germînă pe timpul lui Mihaele Bravul?

Popescu — ...?

Profesorul — No! spune odată!

Popescu — ...?

Profesorul (energic) — Meri la loc, boule! *(către mama lui Popescu care este foarte mîhnită).* Că-z prost l-ai făcut, cucoană! Apoi ăstuia doară numai paie să-i dai să mînce *(mama lui Popescu plînge).* Că-z geaba te mai bocești acuma! nu-l mai dreji. Are să mai steie încă șăpke ani repekinke... Ionescule! *(mama lui Ionescu tușește foarte mișcată).* Cumu-i pămîntul, mă?

Ionescu — Mare, dom'le!

Profesorul — Pe dracu mare! L-a măsurat mîni-ta să vază mare-i. Pe lîngă alke astre, bunăoară Saturnus, au Neptunus, au Jupităr, pămîntul nostru doară-i o scîrbă! nici cît să chiorăști un șoarece... Nu-i vorbă ghe mare, mă prostovane! e vorba cumu-i?

Ionescu — Se-nvîrtește, dom'le.

Profesorul (răstindu-se puternic, mama lui Ionescu se sperie) — No! Apoi? dacă se învîrke, cumu-i? În trei colțuri, animale?

Ionescu — Nu, dom'le!

Profesorul — No, dar?

Ionescu — Rotund.

Profesorul — Vezi așa, loază!

(Se face un zgomot la ușe. O doamnă din înalta societate, doamna Ftiriadi intră împreună cu un mops gras, care vine să se gudure pe lîngă pedagog).

Profesorul (întîmpinînd-o foarte emoționat) — Onorată doamnă, eu încă mă recomînd! (ia cățelul în brațe).

Doamna Ftiriadi (foarte volubil și pe un diapazon mult mai nalt) — Am venit pentru băiat... Să-ți spun drept că nu vream să-l aduc să dea examen la școala publică, nu vream să se amestece cu fel de fel de băieți rău crescuți... Dar a stăruit tată-său... zice că e ordin de la minister... și de-aia l-am trimis la d-ta, care-i cunoști caracterul lui ambițios, de cînd îi ești meditator.

Profesorul — Binevoiască numai onorata doamnă să iee loc *(către Ionescu, care așteaptă în picioare).* Tu meri la locu-ți... De hatîrul mîni-tii, pe kine nu ke las repekinke! No! meri *(Ionescu merge la loc).*

Ioneasca (ridicîndu-se) — Sărut mîna!

Profesorul (demn) — No bine! poți mere *(ia scaunul Ioneaschii și-l pune lîngă doamna nou sosită și așează cățelul pe el; mopsul, mulțumit, îl linge pe nas. Mahalagioaicele ies foarte umilite).* No, acuma tînărul Ftiriadi! Spune-ne, s-audă și ilustra matroană, onorata ta mamă; nu-i așa că pămîntul se-nvîrke

în jurul soarelui trei ani cîte 365 ghe zile şi mai apoi în al patrulea în 366 ghe zile?

Micul Ftiriadi — Da, dom'le.

Profesorul (face semne de aprobare doamnei Ftiriadi care, foarte satisfăcută, se scoală de la locul ei, drege cravata băiatului, îl sărută şi se aşează iar la loc) — (No, nu-i aşa că presiunea se ghemonstră sufiţiente prin cele două emisfere) *(Doamna Ftiriadi tuşeşte tare)* ghe Magheburg?

Profesorul (către clasa întreagă) — No, boilor, vegheţi numai exămplu ghe aplicăţiune! *(către micul Ftiriadi)*. No, încă una ş-apoi basta! Spune-ne: nu-i aşa că Ioane Corvine ghe Huniaghe, şi Makiaş Corvin, şi-apoi după-aceia doară toţi magnaţii maghiari fost-au români ghe-ai noştri?

Micul Ftiriadi — Da, dom'le.

Profesorul — Bine, Bravo!! Emininke!!!

Doamna Ftiriadi — Merci, domnule profesor... Sunt foarte mulţumită... O să-i spui şi lui Ftiriadi cîtă osteneală-ţi dai cu copiii...

Profesorul — Ilustră doamnă, că-z asta ni-i misiunea. Datoria ni-i să luminăm jenărăţiunile june; că-z fără instrucţiune şi educăţiune, un popor doară e învins astăzi în lupta pentru existenţă, şi cine-i învins, apoi acela dă-l dracului! Vorba lăkinească: *una salus vickis, nullam sperare salukem*![1]

I.L. Caragiale

[*Momente şi schiţe*, E.S.P.L.A., 1955, 47—49.]

Observaţii

a. În *Examenul anual*, I.L. Caragiale înfăţişează cîteva secvenţe din desfăşurarea unui eveniment (un examen de sfîrşit de an şcolar), la care participă cîteva personaje. Autorul nu povesteşte. În afara cîtorva informaţii sumare cu privire la persoanele care participă la acţiune, la atitudinea lor şi locul unde se desfăşoară întîmplările, date la început sau pe parcursul relatării, între paranteze, scriitorul ne *reprezintă* evenimentul, *ca şi cum l-am avea aevea în faţa noastră*, folosindu-se, aproape exclusiv, ca modalitate de expunere, de *dialog*.

b. Aşadar, în acest text, povestirea faptelor de către scriitor lasă locul prezentării directe a lor prin înregistrarea convorbirilor *care au loc între persoanele* care participă la evenimente.

c. Ca şi în compoziţia narativă, în textul lui Caragiale, faptele înfăţişate, reprezentate direct prin vorbele, atitudinile, sentimentele personajelor, sînt orînduite într-un anumit fel, au o desfăşurare gradată, constituindu-se într-un tot unitar.

1. corect: *Una salus victis, nullam sperare salutem — singura salvare a învinşilor este de a nu mai spera nimic.*

d. Datorită caracteristicilor menţionate, efectul unui asemenea text asupra cititorilor este *deosebit de viu* şi de puternic, dînd impresia de autentic.

Definire: textul în care întîmplările sînt prezentate direct prin persoane care dialoghează se numeşte „compoziţie dialogată".

În redactarea unei compoziţii dialogate, de primă importanţă este stăpînirea tehnicii transformării vorbirii indirecte în vorbire directă. Gîndurile ascunse, anumite reacţii, sentimente ale personajelor se exprimă prin vorbire indirectă.

Temă

Relataţi o scenă petrecută în clasă, în afara şcolii, folosind, ca modalitate de bază, *dialogul*.

★

Compoziţiile prezentate în acest subcapitol pun la contribuţie, în mare măsură, aptitudinile imaginativ-creatoare. Ele se concretizează, de fapt, în mai multe variante. Exersarea lor în şcoală trebuie subordonată familiarizării elevilor cu cele trei moduri de expunere fundamentale (descrierea, naraţiunea şi dialogul). În proporţii diferite, aceste moduri se întîlnesc aproape în fiecare operă literară.

F. Compoziţii cu caracter publicistic

Prin compoziţii cu caracter publicistic înţelegem textele în care se tratează probleme ale actualităţii imediate sau de interes actual, în stil publicistic, destinate publicului larg şi concepute a fi difuzate prin intermediul organelor de informare a maselor (presă, radio, televiziune). Presa scrisă şi vorbită reprezintă astăzi unul din cele mai importante, rapide şi populare mijloace de informare şi de culturalizare. Şcoala contemporană, al cărei scop major este, în ultimă instanţă, pregătirea omului pentru viaţă, în vederea unei funcţionale integrări social-productive, nu poate neglija marele rol instructiv-educativ pe care îl are presa în formarea viitorilor specialişti, cît şi în procesul autoinstruirii permanente. Ea a asimilat deja o mare parte din tipurile de compoziţii publicistice,

pe care le practică cu succes în revistele şcolare, acestea devenind, în multe şcoli, adevărate laboratoare de creaţie multidisciplinară, în care elevii îşi exercită deprinderile de a se exprima, aptitudinile, cu alte cuvinte, *învaţă scriind*, exersînd. Important, din punct de vedere formativ, este ca abordarea speciilor compoziţionale cu caracter publicistic să nu se limiteze la cercul restrîns al celor antrenaţi direct în redactarea revistelor şcolare, ci să cuprindă masa de elevi, pentru a dezvolta deprinderea exprimării nuanţate, obişnuinţa de a citi, cotidian, presa. Atingerea acestui deziderat educaţional impune şcolii sarcina de a include în rîndul obiectivelor sale studierea şi a acelor tipuri de compoziţii care se întîlnesc frecvent în orice ziar sau revistă de mare circulaţie. Orientarea abordării unor asemenea compoziţii trebuie să fie cea practic-aplicativă, iar cadrul — activităţile desfăşurate în procesul studierii *tuturor obiectelor* de învăţămînt.

Trecem în revistă, în cele ce urmează, cîteva tipuri de compoziţie cu caracter publicistic, apelînd la exemple selectate, în majoritatea cazurilor, din publicaţiile şcolare. Chiar dacă nu întotdeauna textele date ca exemple întrunesc toate atributele tipului de compoziţie prezentat, ele pot fi, totuşi, din mai multe puncte de vedere semnificative. Pot ilustra, printre altele, ideea că marile pasiuni de o viaţă se înfiripă în şcoală, odată cu emoţia de nedescris pricinuită de aşternerea pe hîrtie a cîtorva rînduri publicabile şi, mai ales, de tipărirea lor, într-o revistă şcolară, cît şi faptul că integrarea compoziţiilor cu caracter publicistic în viaţa şcolarilor a devenit deja o evidenţă îmbucurătoare.

1. *Ştirea*

1.1. Ştirea scurtă

Exemple:

Comitetul Central al Partidului Comunist din Belgia a hotărît să convoace cel de-al XX-lea Congres al partidului pentru intervalul 30 martie — 1 aprilie, la Bruxelles, anunţă ziarul „Le Drapeu Rouge".

[*Scînteia*, 9 februarie, 1979, p. 6.]

★

Populaţia oraşului Tokio a atins, la sfîrşitul lunii ianuarie a.c., 11 688 186 persoane — s-a anunţat din sursă oficială în capitala niponă.

[*Flacără Iaşului*, 18 februarie 1979, p. 4.]

★

Desfăşurată la Londra, competiţia internaţională feminină de floretă pentru „Cupa Beaumont" s-a încheiat cu succesul scrimerei engleze Linda Vartin, care a învins-o în baraj pe elveţiana Suzy Helbling.

[*Sportul*, 17 februarie, 1979, p. 4.]

Caracteristici

a. Textele citate sînt foarte scurte, reducîndu-se, fiecare, la cîte o singură construcţie sintactică (o frază).

b. Ele comunică fiecare cîte o *ştire*, legată precis de un anumit aspect, eveniment, fapt de strictă actualitate, nou.

Definire: Textul cu caracter informativ, redus, de obicei, la o singură propoziţie sau la o frază simplă, prin care se comunică o ştire, se numeşte „ştire scurtă".

Teme

1. Întocmiţi o ştire scurtă despre notele luate în ora de matematică.
2. Redactaţi o ştire scurtă despre rezultatul unei întreceri sportive şcolare.

1.2. Ştirea dezvoltată

Exemple:

Televiziunea în şcoală

La Liceul industrial nr. 1 din Craiova s-a introdus sistemul de televiziune cu circuit închis. Elevii au posibilitatea să vizioneze simultan în mai multe clase experienţe de laborator, filme didactice şi de protecţie a muncii şi să-şi însuşească prin metode de predare intensivă disciplinele de cultură tehnică. Liceul industrial nr. 1 din Craiova este a doua unitate de învăţămînt din judeţul Dolj care este înzestrată cu televiziune şcolară.

[*Scînteia*, 9 februarie 1979, p. 1.].

★

Mari inundaţii în Brazilia

Brazilia 8 (Agerpres). — Puternicele inundaţii din centrul şi sudul Braziliei, ca urmare a ploilor torenţiale căzute timp de o lună în aceste zone, au provocat moartea a circa 400 de persoane. Alţi 250 000 de locuitori au rămas

fără adăpost, iar pagubele materiale se ridică — potrivit unui bilanț provizoriu — la un miliard de dolari. Regiunile cele mai afectate sînt Espirito Santo, Minas Gerais și Rio de Janeiro. Autoritățile locale au declarat stare de urgență în statele Minas Gerais și Espirito Santo, solicitînd ajutorul federal.

[*Scînteia*, 9 februarie 1979, p. 6.]

Caracteristici

a. Cele două texte *au cîte un titlu*, care anunță sintetizator știrea care urmează a fi enunțată.

b. Ele dau expresie unor *știri*, furnizînd, pe lîngă esența lor, și *elementele întregitoare*, menite să explice și să evalueze, sumar, știrile respective.

c. *Dimensiunile* lor *sînt mai dezvoltate* decît cele ale unei simple (scurte) știri, fiind alcătuite din cîteva fraze.

Definire: „Știrea dezvoltată" este un text informativ care comunică, pe lîngă esența unei știri, și unele detalii, menite să întregească profilul știrii respective.

Recomandări

Redactarea unei știri cere, mai întîi, un *foarte ascuțit spirit de observație*, pentru surprinderea elementului de noutate implicat în faptul de viață selectat, apoi, deplină *obiectivitate* în relatare, pentru a fi prezentat în strictă conformitate cu adevărul ei și. în fine. *concizie, precizie și claritate în formulare.*

Teme

1. Redactați o știre scurtă despre un eveniment școlar important.
2. Întocmiți o știre dezvoltată despre același eveniment școlar.

2. *Grupajul de știri*

Exemplu

• „Șoimii patriei" din clasa I D. au făcut o vizită pionierilor detașamentului clasei a II-a A. Ei au învățat de la pionieri care sînt însemnele pionierești. Acum sînt dornici să le poarte.

• Pionierii clasei a IV-a B., în ziua de 10 noiembrie 1977, au ținut o frumoasă adunare împreună cu copiii de la Grădinița nr. 14 din Botoșani. Cu această ocazie au devenit „Șoimi ai patriei" un număr de 34 copii. În încheiere, pionierii și șoimii patriei au cîntat patria și partidul.

• Acolo unde pămîntul țării s-a dovedit cel mai darnic și unde luceafărul nu apune niciodată — la Ipotești — au primit elevii din clasa a II-a B. cravata roșie cu trei culori, sub faldurile detașamentului clasei a III-a B. Cîntecul și voia bună au completat farmecul acestor locuri pline de amintiri.

[Din *Azur* — revista Școlii generale nr. 11 Botoșani — nr. 9, decembrie 1977, p. 11.]

Caracteristici

a. Exemplul dat este alcătuit din *trei texte*, fiecare comunicînd cîte o știre.

b. Știrile comunicate în cele trei texte se referă la *același domeniu de viață* și anume: activitatea de organizație a copiilor și școlarilor dintr-o școală generală.

Textele în discuție constituie, laolaltă, un *grupaj de știri.*

Definire: Mai multe știri legate între ele prin anumite atribute (domeniu de activitate, loc ș.a.) alcătuiesc un „grupaj de știri".

Știrile publicate în presa cotidiană, cele difuzate la radio și televiziune formează materia unor rubrici, sau emisiuni speciale, cunoscute sub numele de *buletin de știri.* Buletinele de știri, sau radio-jurnalele sînt alcătuite din *grupaje de știri* (interne și externe).

Teme

1. Alcătuiți un grupaj de știri despre activitățile patriotice ale clasei.
2. Alcătuiți un grupaj de știri despre activitățile culturale ale școlii.

3. *Informația*

Exemplu

Pentru informarea noastră

Anul acesta, la școala noastră, s-a introdus încă un mijloc de informare a elevilor, stația de radio-amplificare.

Rubricile emisiunilor susținute aproape în exclusivitate de elevi sînt variate și interesante: „Din activitatea școlară", „Agenda politică", „Interviul emisiunii", „Debut literar", „Cum vă place" etc.

Materialele prezentate urmăresc atît popularizarea realizărilor, cît, mai ales, a lipsurilor, pentru îndreptarea lor. De mare efect, în acest sens, sînt reportajele anchetă, care scot în relief relații cotidiene, din detașamente și grupe.

Instantaneele, cu și fără adresă, prinse în rubrica „Cum vă place", vor contribui foarte mult la înlăturarea abaterilor de la disciplina școlară. Tot mai puțini sînt însă cei care furnizează modele satirice, iar aceasta ne face să apreciem că emisiunile au fost gustate din plin de elevii școlii noastre.

Gina Seserman, cls., a VII-a A
[Din *Azur*, revista Școlii generale nr. 11 Botoșani, nr. 10, mai 1978, p. 9.]

Caracteristici

a. Textul are un titlu, care atrage atenția asupra interesului general implicat în relatarea titrată.

b. Textul propriu-zis este alcătuit dintr-o *introducere*, care formulează, concis, informația (introducerea unei stații de radioamplificare), precum și circumstanțele ei spațio-temporale); *tratare*, în care se dau lămuriri precise despre utilitatea obiectului informației (respectiva stație), mai precis, despre structura emisiunilor transmise prin intermediul stației de radio-amplificare, conținutul diferitelor rubrici, ce urmăresc și efectele lor asupra procesului instructiv-educativ din școală; o *încheiere* care formulează ideea audienței largi de care se bucură emisiunile locale printre elevi.

Este un exemplu, de nivel elementar, pentru ceea ce se numește o *informație*.

Definire: textul publicistic prin care se transmite o comunicare, o lămurire sau care pune pe cineva în curent cu o situație, se numește „informație".

Recomandări

Informația poate fi: *scurtă* (cînd se limitează numai la o lămurire sau o situație formulată pe scurt, într-o singură frază); *amplă* (cînd situația, lămurirea comunicată sînt prezentate pe larg); de *sinteză* (cînd pune în curent cititorul cu informații complexe, privind diversele laturi ale evenimentului, aspectului etc. care constituie obiectul comunicării)

și *documentară* (cînd abundă în date și fapte adunate printr-o minuțioasă documentare, relatate pentru a servi documentării cititorilor, în problemele ce-i interesează).

Teme

1. Alcătuiți un text prin care se informează despre apariția unei reviste școlare.

2. Redactați un text informativ privind posibilitățile de transport dintr-o localitate în alta.

3. Redactați un text în care se informează despre programul cantinei școlare, al stației de radio-amplificare.

4. *Anunțul publicitar*

Exemple:

- *Pierdut* geantă neagră, mare, cu cărți, portofel cu fotografii unicat (amintiri de familie). Aducătorului frumoasă recompensă. R.P., Republicii 45, Vaslui.
- Schimb apartament trei camere central cu apartament patru camere, cartierul Nicolina, Telefon 39786, Iași.
- Vînd Dacia 1300, în perfectă stare, cu piese de schimb. Informații, telefon 387895, București.
- Soția, frații și rudele apropiate anunță cu durere decesul celui ce a fost Niculescu Orfeu, 70 ani, pensionar C.F.R. Corpul neînsuflețit se află depus la capela cimitirului Eternitatea. Înhumarea va avea loc sîmbătă, 12 martie 1979, ora 14.

Caracteristici

a. Microtextele citate conțin anunțuri privind obiecte pierdute, obiecte de vînzare, schimburi de locuințe, decesul unei persoane.

b. Anunțurile respective sînt formulate foarte concis, într-o manieră mult apropiată de stilul telegramelor, caracterizat, printre altele, de elidarea elementelor de relație (prepoziții, conjuncții).

Definire: „Anunțul publicitar" este un text informativ foarte scurt, care anunță, într-o formulare aproape telegrafică, fapte diverse.

Recomandări

În întocmirea unui *anunț publicitar*, trebuie să evităm formulările echivoce, generatoare, adesea, de efecte ilariante. Prin specificitatea ei stilistică, formularea anunțurilor de la „mica publicitate" constituie obiectul parodierilor suculente, cu intenționalitate satirică[1]. De aceea, redactarea unui anunț publicitar trebuie să fie concisă, sobră și fără echivocuri.

Teme

1. Redactați un anunț privind *un obiect găsit.*
2. Redactați un anunț privind *intenția de a cumpăra un obiect.*

5. *Reportajul*

Exemplu

Pe șantierele pîinii

Pîinea proaspătă, aburind încă, te îndeamnă să scrii despre cei ce cultivă pămîntul și-l mîngîie, despre cei ce luptă cu seceta, cu ploaia, cu frigul și cu praful cenușiu, pentru pîine și frumos.

Lupta aceasta cu natura este zilnică, cînd întinderile sînt cuprinse de o liniște apăsătoare, cînd vîntul rece stîrnit de nu știu unde taie obrazul și mîinile. Nu o dată vin tractoriștii plini de praf pînă în albul ochilor și

1. Iată selecțiuni dintr-o parodică „Mică publicitate", publicată în *Corolar*, revista Liceului „C. Negruzzi", Iași (nr. 1—2, 1976 — 1977, p. 126):

„— Schimb an III contra an IV, în orice condiții.

— Cumpăr iuțeală de mînă, ochi ager și auz fin în vederea apropiatei teze de matematică. Adresați Pierdutu Sonel — IV B.

— Cumpăr urgent sufleur calificat pentru limba și literatura română, Adresați Cititu Virgiliu — III B.

— Ofer bancă rîndul I — central, în schimbul unei bănci în ultimul rînd — lateral. Situația critică la biologie. Adresați P.C. — II C.

— Profund îndurerați, colegii anunță încetarea subită din viață a bunelor maniere la cel ce a fost pînă dăunăzi Simțescu Săndel — III D.

— Colectivul anului IV C. anunță cu durere pierderea prematură a scumpului lor coleg, M.R., rămas în anul III. Îl vom păstra veșnic în memoria noastră."

Greta-Ileana Moraru,
anul III B.

spun: „Tovarășe inginer, nu merge!" Și agronomul blestemă iar cîmpia și uscăciunea și toamna...

Da! Căci murmurul legănat al depărtărilor minte: aici se luptă douăsprezece luni pe an și iar douăsprezece luni, și iar de la capăt. Ziua agronomului începe de cum se ivesc zorii și se termină noaptea, tîrziu.

Și cît se luptă pentru o recoltă! De cîte ori vin muncitorii ogoarelor tîrziu, mirosind a pămînt, a vînt, a seceriș și a soare, lăsînd truda în locul unde iau osteneala.

Am fost de multe ori pe cîmpuri. Am urmărit firul alb sau negru, uneori, al zilelor. Atunci am înțeles de ce se spune că tehnica învinge. Am văzut mașini ciudate care nu semănau a nimic, cu care agronomii se apără, rezistă, dar nu atacă.

— Ce este căruța aceea cu roți care merge singură?

— Aceea verde? E o piesă de balotat păioase.

— Aha! — și începeam să-mi imaginez cam ce ar face piesa asta.

— Cealaltă e o combină de recoltat siloz de mare capacitate.

— Hm! De mare capacitate — iată un cuvînt care o face rudă cu strungul „de mare capacitate".

— Ce zici, așa după cîtă fizică știi tu, mă întreabă omul cu palma bătătorită, care dintre aceste două obiecte tehnice, alcătuirea aceea ciudată de acolo sau cocheta limuzină ce trece foșnind pe lîngă tine, înmănunchează mai multă creație omenească, e adică mai pretențioasă?

M-am uitat la el, crezînd că îi arde de glume. Dar uite că nu-i ardea. Atunci?

— Păi, eu cred că asta!, am spus nesigură, arătînd spre combină. Fiindcă mașina e mai simplă.

— Da, asta e. Se adaptează la orice cultură. Are de lucru din mai pînă în toamnă. Și mai are 180 de cai putere. Cît un tanc.

De atunci am învățat că, pentru toate realizările, glasul tehnicii se îmbină cu pasiunea și cu dăruirea, cu munca și iar munca.

„Cine învie toate întinderile acestea uriașe de pămînt? Îți pui întrebarea. „Ei, oamenii". Orice lucrător din agricultură îți va răspunde la fel, dacă îl vei întreba de ce a ales această meserie: „Îmi place să lupt. E pasionant cînd muncești și învingi".

Într-adevăr, e înălțător să muncești pentru pîine — viața tuturor.

Marcelina Gimir
(absolventă)

[Din *Azur*, revista Școlii generale nr. 11 — Botoșani, nr. 7, 1976, p. 4—5.]

Caracteristici

a. Textul reprodus cuprinde *relatarea unor aspecte din realitatea imediată*, dintr-un anumit domeniu de activitate: munca pe ogoare.

b. Aspectele despre care se vorbește *sînt văzute la fața locului*, autorul le-a observat direct, le-a trăit, într-un fel, și el.

c. Relatarea luată ca exemplu descoperă cititorului *fapte de viață autentice și actuale.*

d. Faptele înfățișate prezintă *un interes deosebit prin semnificația lor* social-umană (este vorba despre munca aspră a celor care ne asigură pîinea, deci viața).

e. Prin autenticitatea, actualitatea și semnificația lor omenească, aspectele înfățișate au o mare rezonanță în sufletul cititorilor, ele *emoționează.*

Textul întrunește trăsăturile caracteristice ale *reportajului.*

Definire: „Reportajul" este o specie publicistică în care se relatează aspecte autentice și actuale din realitatea înconjurătoare, pe baza documentării la fața locului, surprinzîndu-li-se semnificația social-umană.

Recomandări

În elaborarea unui reportaj pot fi urmate două căi: *participarea directă* sau *reconstituirea.* Cerințele preliminare sînt: *precizarea scopului, o judicioasă motivație, cine sînt cei despre care se scrie, ce fapte* vor fi descrise, *cînd se petrec* aceste fapte, *unde* și *în ce condiții, forma de prezentare adoptată.*

Reporterul este un intelectual și, totodată, un scriitor sau un om de studiu. El este competent în domeniile de activitate pe care le vizitează. Alături de elogii meritate, de veșmîntul artistic aruncat asupra faptelor, el strecoară și cîte o sugestie privind activitatea de perspectivă în domeniul vizitat, instruindu-și, în același timp, cititorii.

Reportajele sînt de mai multe feluri: *reportaj informativ, reportaj-eseu, reportaj epic, reportaj liric* (cum este cel citat de noi aici), *reportaj cu conflict, reportaj de probleme, reportaj cinematografic, reportaj de evocare, reportaj-portret, reportaj monografic, reportaj instantaneu, cinéverité, reportaj-interviu, reportaj-anchetă, reportaj-dosar.*

Teme

1. Alcătuiți un reportaj despre deschiderea cursurilor noului an școlar.
2. Faceți un reportaj despre o zi de muncă patriotică.
3. Întocmiți un reportaj cu tema: *La săniuș.*

6. *Interviul*

Exemplu

Interviul nostru

Duminică 13.V.1971. Căldura contribuie din plin la creșterea emoțiilor. În holul Casei de Cultură — mare agitație. Are loc o ședință festivă a cenaclului bîrlădean „Alexandru Vlahuță". Invitații au sosit; se solicită autografe, se iau interviuri. Din mulțimea celor care au sosit din toate colțurile țării — prozatori și poeți — Laurențiu Fulga, Nicolae Tăutu, Pop Simion, Radu Cîrneci, Cicerone Cernegura, Sergiu Adam și mulți alții, mă îndrept către fostul elev al Liceului „Codreanu", autorul atît de mult îndrăgiților „Cireșari", Constantin Chiriță, pe care l-am rugat să-mi acorde cîteva răspunsuri: Deci:

Întrebare — Ce ați simțit cînd v-ați văzut cartea în vitrina librăriilor?

Răspuns — Am avut impresia că ceea ce am scris e cea mai bună carte...

Î. — Deasupra tuturor scriitorilor?

R. — Nu. Cu anumite limite, adică exceptînd „trinitatea" mea: Eminescu, din literatura română, Shakespeare și Dostoievski din literatura universală.

Î. — Ce senzație aveți cînd sînteți în centrul atenției generale?

R. — Mă simt emoționat și... transpir.

Î. — Evident, în „Cireșarii", vorbiți despre Liceul „Codreanu". De ce ați descris un liceu care a existat și există și nu ați apelat la imaginația, indispensabilă de altfel, de scriitor?

R. — Pentru că mi-am iubit foarte mult liceul. Bineînțeles, am adăugat unele elemente imaginare, fundamentul este însă real.

Î. — Vă confundați cu vreunul din cireșari?

R. — Nu. Mă simt împărțit între toți și mă recunosc în fiecare, în aceeași măsură.

Î. — Ați fost vreodată în prezidiul unui concurs de literatură?

R. — Nu, dar consider că mai este timp. Dealtfel, în „Castelul fetei în alb", apare imaginea unui astfel de concurs, lupta dintre Maria și Laura și cele ce îi urmează.

Î. — Care a fost profesorul dumneavoastră preferat?

R. — În primul rînd, cel de limba română, Marcel Demetrescu, apoi cel de istorie, Stancu.

Î. — În încheiere, ce îi urați liceului nostru?

R. — Să aibă elevii cei mai buni și mai frumoși.

Mulțumindu-i pentru bunăvoința de care a dat dovadă, m-am îndreptat către sala unde avea să aibă loc ședința cenaclului „Alexandru Vlahuță".

Ionescu Irina
anul III

[Din *Debuturi și tradiții* — revista Lic. „Gh. R. Codreanu" din Bîrlad —, număr festiv 1971, p. 50—51.]

Caracteristici

a. Textul face parte din categoria compozițiilor *informative*, adică acelora prin intermediul cărora se comunică *informații* masei de cititori ai unui ziar, reviste sau auditorilor emisiunilor de radio și televiziune.

b. Informațiile cuprinse în acest text sînt date printr-o persoană interpusă, sub formă de dialog, mai precis, *prin intermediul unui dialog* dintre reporter (persoana care pune întrebări) și persoana care deține informațiile (în exemplul nostru, scriitorul Constantin Chiriță).

c. Cel interogat este o *personalitate culturală*, un scriitor, autorul unui prestigios roman, destinat mai ales adolescenților.

d. Ca atare, el *este autorizat* să-și expună părerile privind *problemele de actualitate*, din domeniul creației literare, în special cu privire la propria creație, la romanul în discuție *(Cireșarii)*.

Această compoziție este *un interviu*.

Definire: Compoziția cu caracter informativ, care relatează convorbirea unui ziarist (reporter) cu o personalitate politică, științifică, artistică etc., autorizată astfel a-și spune opiniile asupra unor probleme de actualitate, pentru a fi publicate, se numește „interviu".

Recomandări

În realizarea unui interviu, se impun mai multe cerințe:

— el se ia unei persoane cu autoritate profesională, care poate da informații din domeniul investigat;

— cel care intervievează trebuie să se documenteze, în prealabil, în domeniul de activitate al intervievatului;

— formularea întrebărilor trebuie să fie succintă, la obiect, să urmărească esența problemelor și să invite la răspunsuri cuprinzătoare;

— redactarea propriu-zisă a interviului trebuie să satisfacă anumite cerințe de organizare a textului: se începe cu o punere în situație a cititorului, cînd se dau cîteva informații generale privind împrejurările în care se ia interviul (de ce evenimente e prilejuit, unde, cînd și cum are

loc); urmează redarea convorbirilor (întrebări și răspunsuri, eventual anumite lămuriri ale reporterului, pentru înțelegerea unor întrebări și răspunsuri de către cititori); în încheiere, se consemnează mulțumirile aduse de reporter persoanei intervievate.

Teme posibile

1. Realizarea unui interviu cu un absolvent al școlii, la sfîrșitul școlarității.
2. Intervievarea unui profesor, cu prilejul acordării unei distincții.
3. Alcătuirea unui interviu cu un fruntaș al muncii pe ogoare, în fabrică, uzină.
4. Interviu cu un elev care a realizat performanțe deosebite la concursurile sportive.
5. Interviu cu un elev care are rezultate deosebite la învățătură, sau care a obținut un premiu la una din fazele concursului pe discipline.

7. *Masa-rotundă sau interviul colectiv*

Exemplu

Mărturisiri la sfîrșitul liceului
(masă-rotundă cu participarea unor absolvenți)*

Reporterul: Așadar, iată-ne din nou adunați în jurul mesei „dreptunghiulare". O parte din interlocutori vă sînt cunoscuți. O să vi-i prezint totuși: Olaru Veronica, XII C; Popa Mariana, XII B.; Vasilache Maria, XII B, Ionescu Grigore-Eugen, XII E.

Atmosfera întîlnirii noastre de astăzi este puțin tristă, colegii fiind cuprinși de acea nostalgie care însoțește orice sfîrșit. Eu sînt tristă de două ori: o dată pentru că ia sfîrșit viața de elev și o dată pentru că ia sfîrșit colaborarea mea la revista „Aripi tinere".

Iată prima întrebare: acum, la absolvirea școlii, vă mai amintiți acel început ruginiu de toamnă, cînd am pășit pragul acestei școli? Ce gînduri vă preocupau?

Olaru Veronica: Să răspundă Eugen, e singurul băiat între noi, atîtea fete.

I.E.— Atmosfera trăită în perioada 1960—1965, de realizări tehnice revoluționare, mi-a determinat un întreg univers de gînduri și idealuri cu care pășeam pragul liceului, intuind cu certitudine că voi găsi aici baza spirituală

* Text prescurtat.

de formare a personalității. Idealurile de odinioară n-au rămas simple ficțiuni, dimpotrivă, au devenit realități, datorită profesorilor mei.

V.M. — Se pare că Eugen a fost mai puțin impresionat de clădire, de festivitatea deschiderii anului școlar. Eu, de ce să n-o spun, am fost impresionată în mod deosebit de festivitate, de numărul mare de elevi, care-mi producea senzația că am dimensiunile granulei de nisip. Cînd mă gîndesc că nu voi mai vedea platoul imens plin de soare, mă cuprinde același sentiment de la început, închizînd parcă un ciclu.

R. — Credeți, acum, că alegerea secției a fost bine făcută?

P.M. — Alegerea secției a fost într-adevăr un eveniment, care a ridicat serioase probleme. Îmi plăceau matematica, fizica, chimia, dar, influențată de colege, am hotărît să urmez secția umanistă. Ceva, în sinea mea, îmi spune că am greșit.

O.V. — Pentru mine nu a fost greu de ales. Îmi plăceau limbile și am ales, fără ezitare, secția umanistă și nu-mi pare rău.

I.E. — Pentru mine adevărul matematic, prezent în cele mai diferite ramuri de activitate, m-a determinat să adîncesc științele pozitive, care mai tîrziu îmi vor folosi la aplicarea ciberneticii în medicină. Și dacă Mariana s-ar fi gîndit și la aceste lucruri, n-ar fi greșit.

R. — Prin cunoștințele pe care le dă, liceul contribuie la conturarea personalității?

O.V. — Chiar dacă nu definește personalitatea elevului, liceul contribuie la conturarea viitoarei personalități. Părerea mea este că personalitatea se desăvîrșește în facultate, deci mai tîrziu.

V.M. — Eu cred că viața evidențiază cel mai bine personalitatea omului.

I.E. — Aș dori să fac o propunere: să se organizeze o „masă rotundă", cu participarea profesorilor, unde să se analizeze modalitatea de înlocuire a unor metode depășite, cu unele care să înlesnească tineretului drumul spre o activitate practică viitoare.

R — Cum apreciați anii petrecuți în liceu, ca-n cunoscutele versuri bacoviene?

P M. — Sigur că nu! Pentru mine anii de liceu au fost cei mai frumoși ani.

V.M. — Anii de liceu au reprezentat pentru mine o poartă spre viață.

I.E. — Anii de liceu au fost fără îndoială o realitate a primelor mele idealuri.

R. — Care sînt cele mai plăcute amintiri din liceu?

I.E. — Nenumăratele ore de înaltă ținută, conduse de profesorii noștri excursiile de sfîrșit de an.

O.V. — Este adevărat. Nu voi uita nici eu aceste aspecte.

R. — Dar aspectele mai puțin plăcute?

V.M. — Ceea ce m-a întristat, uneori, au fost relațiile aspre dintre pedagogul de internat și elevi. „Domnul pedagog" n-a încercat niciodată să iasă din

cochilia care se numește funcție, el n-a știut decît „să ducă la cancelarie".

R. — Aspectele neplăcute se uită însă repede și nu rămînem decît cu ceea ce a fost instructiv și frumos.

Una din cele mai plăcute amintiri va fi, pentru noi, întîlnirea noastră de astăzi, pentru care eu vă mulțumesc.

Mândița Titere
Cls. a XII-a B.

[Din „Aripi tinere" — revistă a Lic. nr. 1 din Bîrlad — nr. 3, 1969, p. 4—8].

Caracteristici

a. Textul are toate trăsăturile care caracterizează *interviul:* informează despre ceva anume (gîndurile unor elevi, în pragul absolvirii liceului); informațiile sînt date prin intermediul unei *convorbiri* (dialog) etc.

b. Se distanțează de *interviul propriu-zis*, prin aceea că reporterul solicită mai *multe persoane să răspundă* la întrebările sale.

c. Prin aceasta, dialogul devine *mai antrenant*, căpătînd aspectul unei *dezbateri*, în care participanții se completează reciproc, sau se distanțează, pînă la emiterea unor puncte de vedere opuse.

d. Convorbirea se desfășoară în jurul unei mese, de unde și precizarea din subtitlu, de „masă-rotundă".

Definire: „Masa-rotundă" este o specie publicistică prin care se transmit informații prin intermediul unui dialog între un reporter și mai multe persoane; pe scurt, un interviu colectiv.

Recomandări

Realizarea unei mese-rotunde presupune:

— stabilirea temei;

— alegerea persoanelor competente în tema stabilită;

— un reporter cu calități speciale: să fie spontan, să stăpînească tehnica specifică acestei modalități publicistice (să vorbească puțin, dar eficient, să intervină în momentele-cheie, pentru a orienta discuțiile pe domeniul vizat de temă, să înlăture divagațiile);

— înregistrarea fidelă a discuțiilor;

— redactarea vie a convorbirilor (cu o parte introductivă, în care se dau cîteva date informative privind: locul, timpul, evenimentul care prilejuiește masa-rotundă; relatarea intervențiilor celor intervievați; concluzia, formulată de autorul mesei-rotunde).

Teme

1. Realizați o „masă-rotundă" pe tema: *Tehnica lucrului cu cartea.*
2. „*Masă-rotundă*" pe tema: *Profesia pe care o voi îmbrățișa.*
3. „*Masă-rotundă*" cu tema: *Rolul culturii generale în formarea personalității omului.*

8. *Ancheta*

Exemplu

Clasa a V-a — un obstacol?
[O anchetă în rîndul foștilor elevi ai clasei a V-a A]*

Derulîndu-se sub semnul continuității, învățămîntul nostru prezintă, totuși, cîteva etape distincte în structura sa, fapt care, pentru cei ce îl urmează, deci pentru elevi, înseamnă salturi ce pot șoca, ce pot constitui adevărate obstacole. Asta, bineînțeles, mai ales atunci cînd elevii supuși unor astfel de salturi nu sînt pregătiți din vreme, nu li s-au creat în perioada premergătoare condiții de acomodare.

Pentru ciclul gimnazial, cel mai marcant salt, avînd implicațiile cele mai profunde, este trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a. De ce? Cum pot fi atenuați factorii care contribuie la șocul despre care am amintit? Ce trebuie să realizeze elevii, dar și învățătorii și profesorii în vederea depășirii acestui obstacol? Iată cîteva întrebări la care, prin intermediul opiniilor cîtorva dintre elevii clasei a VI-a A., vom încerca să răspundem în rîndurile următoare. Deci, transcriem succint.

D.E. — Faptul că, la începutul clasei a V-a, m-am aflat, pe durata unei zile de școală, în fața mai multor tovarăși profesori, aceasta a însemnat o mare noutate pentru mine. Atît de mare, încît, în primele săptămîni de școală, mi-a venit foarte greu să mă acomodez. Faptul acesta a făcut ca situația mea la învățătură să nu fie pe măsura capacității mele de muncă.

T.L. — În clasa a V-a, fiecare oră are o destinație precisă, dedicată obiectului respectiv, anunțat în orar. Dacă ceva nu ne-a fost prea lămurit, am așteptat o altă zi, cu același obiect pentru a ne lămuri și aceasta ne-a pus în situația, uneori, de a nu ne pregăti la nivelul cerințelor.

L.C. — Pregătirea pentru lecții în clasa a V-a a însemnat mai puține ore de joacă, mai multă atenție față de ceea ce ne cerea fiecare profesor. Trebuie să recunosc, nu mi-a fost deloc ușor.

F.L. — Mi-a fost necesară o lungă perioadă de acomodare, fapt care a influențat, deseori, în rezultate slabe, situația mea la învățătură. Poate că o perioadă de acomodare la sfîrșitul clasei a IV-a mi-ar fi fost de mare ajutor.

Z.G. — Față de clasa a IV-a, clasa recent încheiată a însemnat pentru mine un mare salt, o perioadă cu mult mai multe activități în afara orelor de curs. Dacă nu-mi reglam programul de activitate după noile cerințe, dacă foloseam același sistem de muncă din clasele anterioare, nu aș fi putut încheia anul cu succes. Clasa a V-a înseamnă griji noi, preocupări mai serioase.

A.I. — Nu sînt de acord că trecerea la noul sistem adus de clasa a V-a înseamnă o greutate. Totul mi-a părut normal, fără probleme deosebite.

După cum reiese din răspunsurile de mai sus, trecerea de la sistemul clasei a IV-a la cel al clasei a V-a înseamnă totuși — pentru marea majoritate a elevilor — un obstacol, o perioadă în care cu greu se pot acomoda. Pe unii elevi, această trecere i-a pus într-o adevărată încurcătură, ceea ce a influențat mult situația lor la învățătură.

Iată deci motivul pentru care, insistînd asupra necesității de a privi cu toată atenția trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a de către elevi, amintim totodată și tovarășilor învățători și profesori să mediteze mai mult asupra acestui aspect. Și asta pentru că rezolvarea acestei situații este impusă de bunul mers al învățămîntului nostru.

[Din „Azur" — revista Școlii generale nr. 11, Botoșani — , nr. 7, 1976, p. 8—9.]

Caracteristici

a. Ca și reportajul, interviul, masa-rotundă, textul reprodus *informează* cititorii unei publicații, furnizîndu-le anumite opinii, privind o problemă de actualitate (dificultățile întîmpinate de elevii care trec din clasa a IV-a, în clasa a V-a).

b. Pe lîngă caracterul informativ, textul are și unul *educativ*, în sensul că, dezvăluind anumite lipsuri din domeniul investigat, sugerează, implicit sau explicit, și remediile, posibilitățile de ameliorare a unor situații (necesitatea unei perioade de acomodare, la sfîrșitul clasei a IV-a, întocmirea unor programe de activitate speciale de către fiecare elev, odată cu intrarea în clasa a V-a etc.). În alte texte similare, în funcție de gravitatea deficiențelor semnalate, critica aspectelor negative se face pe un ton mai categoric, finalitatea coercitivă fiind din plin reliefată.

* Text prescurtat

c. Informațiile date privesc *aspecte dintr-un anumit domeniu*, acela al învățămîntului, iar modalitatea abordată este *sondajul opiniei publice*. Mai mulți elevi sînt solicitați să răspundă la o serie de întrebări.

d. Textul analizat *cuprinde elemente de reportaj* (sublinierea actualității problemei dezbătute, autenticitatea răspunsurilor unor persoane, documentarea la fața locului) și *de comentariu* (interpretarea și evaluarea răspunsurilor persoanelor chestionate). În alte asemenea texte, se întîlnesc, pe lîngă elementele menționate, și *elemente de portret*.

Definire: Specia publicistică cu caracter informativ și educativ, care cuprinde aspecte dintr-un anumit domeniu prin sondajul opiniei publice se numește „anchetă".

Recomandări

Realizarea unei „anchete" publicistice presupune următoarele operații:

— stabilirea *domeniului* de investigat;

— stabilirea *aspectelor*, *faptelor*, *problemelor* de anchetat;

— *formularea întrebării* sau a *setului* de întrebări;

— intervievarea *mai multor persoane* (adică solicitarea mai multor persoane să răspundă la întrebările respective);

— *confruntarea răspunsurilor* și *prelucrarea* lor (selectarea, ordonarea, comentarea lor);

— *redactarea* (cu o introducere, în care să se arate, sumar, circumstanțele în care are loc ancheta; relatarea răspunsurilor persoanelor anchetate, în ordinea stabilită de autorul anchetei; o încheiere, în care se formulează concluziile din răspunsurile la întrebări).

Sînt diferite feluri de anchetă, în funcție de domeniile cercetate: istorică, socială, economică, culturală, sportivă etc.

Teme

1. Realizați o „anchetă" cu elevii clasei despre *timpul liber și felul cum este el petrecut*.

2. „Anchetă" în rîndul elevilor clasei privind *obiectul preferat*.

3. „Anchetă" printre elevii clasei referitoare la *felul cum se desfășoară practica productivă*.

4. „Anchetă" printre elevi pe tema *manualelor școlare*.

9. *Articolul*

9.1. Articolul de fond sau editorialul

E xemplu

Școlii — noi sarcini de maximă importanță

Ne aflăm în plină desfășurare a noului an de învățămînt — proces care, încă de la debut, se află sub semnul unor prefaceri de maximă importanță ce s-au imprimat școlii prin Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative.

Evident ,s-au scurs încă puține zile pentru ca, realizînd un bilanț, rezultatele obținute la nivelul școlii noastre să se situeze la înălțimea imperativelor noilor documente amintite. Dar, chiar și din ceea ce s-a concretizat pînă în prezent, alăturînd și programele de muncă pentru viitorul apropiat, putem constata că Programul de măsuri, indicațiile forurilor noastre locale au declanșat — și în școala noastră — o vie atmosferă de lucru, o muncă mult mai bine organizată, cu o sporită eficiență din partea fiecărui elev, a fiecărei organizații de pionieri și U.T.C.

Astfel, prin străduința colectivă a organizațiilor de pionieri și U.T.C., activitatea tehnico-aplicativă se realizează cu tot mai multă seriozitate de către fiecare, elev. Este, credem, un solid argument pentru încrederea că, pe parcursul acestui an, activitatea tehnico-aplicativă în școala noastră va depăși, cu mult, în rezultate, cota anilor anteriori. Și, de asemenea, că, chiar la sfîrșitul cursurilor școlii noastre, majoritatea covîrșitoare a elevilor va fi parcurs o mare parte din practica unor profesii producătoare de bunuri materiale.

Dar nu numai atît. Urmare a muncii conjugate a factorilor instructivi-educativi ai școlii, chiar din primele zile ale publicării Programului de măsuri, s-a văzut o mai mare preocupare din partea elevilor pentru unele discipline cum ar fi: limba și literatura română, istoria (accentuîndu-se asupra trecutului glorios de luptă al poporului român, a spiritului novator al clasei noastre muncitoare, a elanului revoluționar în construirea socialismului), precum și alte discipline ale căror cunoștințe dobîndite își găsesc imediate și utile aplicabilități practice.

Așadar, ceea ce dorim să consemnăm sînt doar cîteva aspecte generale. Anume că, desfășurate în spiritul indicațiilor Programului de măsuri adoptat de conducerea superioară de partid și de stat, toate acțiunile prevăzute pentru anul școlar curent au menirea să întipărească, o dată mai mult în conștiința elevilor, semnificația marilor evenimente ale anului viitor — sărbătorirea

unui veac de la cucerirea independenței de stat a României, omagierea descătușărilor revoluționare ale țărănimii din anul 1907, împlinirea a 55 de ani de la crearea, în țara noastră, a Uniunii Tineretului Comunist.

Și se vor alătura tuturor acestora și manifestările, pe multiple planuri, din cadrul fazelor de masă ale amplului festival „Cîntarea României", acțiune în care va fi cuprinsă și școala noastră. Cum însă acest festival este, în primul rînd, un festival al muncii rodnice în toate domeniile de activitate — deci și la învățătură — dimensiunile și implicațiile manifestării la care ne referim cuprind, practic, întreaga noastră activitate. Deci, un temeinic motiv pentru care revista noastră adresează, *încă* de pe acum, urări de deplin succes tuturor participanților, practic, tuturor elevilor Școlii generale nr. 11 Botoșani.

[Din revista *Azur*, nr. 7, 1976, p. 1—3.]

Caracteristici

a. În această compoziție, sînt prezentate *cîteva probleme de maximă importanță* pentru activitatea instructiv-educativă a unei școli, *la un moment dat* (și anume, aspectele esențiale ale activității școlare care au primit un impuls puternic, odată cu apariția Programului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului).

b. În general, textul conține *orientarea de principiu a colectivului de redacție* al publicației în care a apărut, în problemele importante cu care este confruntată școala (toate activitățile în care sînt antrenați elevii sînt astfel concepute, încît să reflecte spiritul documentelor de partid, privind instruirea și educația elevilor).

Definire: Compoziția cu caracter publicistic, care exprimă opinia redacției în probleme de maximă importanță în momentul apariției numărului și pe care ziarul (revista) se axează, se numește „editorial" sau „articol de fond".

În general, editorialul se întocmește de redactorul șef și nu se semnează. Se așează pe prima pagină a ziarului sau revistei.

9.2. Articolul program

Exemplu

„Lamura"

O revistă care să pună în legătură pe cărturarii și scriitorii noștri cu învățătorii și cu tineretul de la sate, pentru a pregăti, împreună cu o sănătoasă și

largă înțelegere a vieții și a rosturilor ei, acea binecuvîntată unire sufletească, pe care se razimă tăria popoarelor, și pe care nu pot s-o dea nici izbînzile armelor, nici jocurile iscusite ale diplomației;

O revistă de cultură și de educație națională, care să recheme din umbra trecutului nostru figurile mari și faptele viteșești, cari alcătuiesc bogăția nesfîrșită și puterea cea pururea vie a unui neam, și să facă din cultul amintirii lor sprijinul nostru moral și îndreptarea de fiecare ceas a străduințelor noastre spre mai bine;

O revistă de limpezire și de înălțare a sufletului românesc, a acestui bun suflet, adînc meditativ și totuși așa de copilăresc, în care dorm atîtea frumuseți necunoscute, în care atîtea energii proaspete așteaptă, ca isvorul închis în stîncă, lovitura de toiag a lui Moisi, pentru a ieși la lumină;

O revistă de caldă, simplă și iubitoare literatură constructivă, care să dea poporului nostru, cu religia cinstei și a muncii, aceea „tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte", de care vorbesc basmele lui și care nu e numai o poveste, cum s-ar socoti;

O asemenea revistă a crezut Ministerul de Instrucție că e cerută de nevoile vremii și, pentru realizarea ei, ne-a chemat la muncă pe cîți începem azi lucrul, în condițiile grele care se știu, și pe cîți dragostea de bine, limpezirile și îndemnările viitoare îi vor aduce, cu timpul între noi.

Senină, liberă de orice oficialitate, de orice înrîuriri politice, cum și de orice spirit de grup și ambiții deșerte, revista „LAMURA" nu va avea altă preocupare, decît aceea de a da cititorilor ei, în cea mai aleasă limbă, cea mai curată și mai generoasă cugetare românească.

Al. Vlahuță

[*Lamura (Literatură, artă, știință)*, director Al. Vlahuță, anul I, nr. 1, octombrie 1919, p. 1—2.]

Caracteristici

a. Compoziția extrasă din revista „Lamura" deschide *primul număr* al acestei publicații.

b. Este prezentat, aici, concis, *programul* noii publicații, care constă în următoarele idei mai importante:

— realizarea unei legături strînse între cărturari și scriitorii, de o parte, și învățătorii și tineretul de la sate, de cealaltă parte;

— cultivarea memoriei trecutului, pentru stimularea strădaniilor spre mai bine;

— înălțarea sufletului național;

— stimularea unei literaturi „constructive", cu accentuat caracter educativ;

— cultivarea limbii și cugetării românești.

c. Articolul este de dimensiuni reduse, textul constituindu-se din două construcții sintactice, dintre care prima este o frază amplă, o adevărată perioadă.

Definire: Compoziția cu caracter publicistic, care exprimă, concis, programul de activitate al unei noi publicații (ziar, revistă), se numește „articol program".

Articolul program se publică pe prima pagină.

9.3. Articolul informativ

Exemplu

Chirurgia genetică în plin avînt

Genetica, știința eredității, a luat ființă în anul 1900, odată cu redescoperirea legilor eredității, elaborate de Gregor Mendel. În cele peste trei sferturi de veac care au trecut de atunci, eforturile geneticienilor au fost axate pe descoperirea substratului material al eredității, al genelor, care erau înconjurate de o ceață groasă de mister. Ce este gena? Din ce este alcătuită? Cum funcționează? Cum se transmite de la o celulă la alta și de la o generație la alta? Iată întrebări la care nu s-a putut da un răspuns, decît după al doilea război mondial, cînd s-a descoperit că acizii nucleici constituie, de fapt, substratul material al eredității organismelor.

Gena poate fi definită, în prezent, drept un segment din macromolecula de acid dezoxiribonucleic (ADN) sau acid ribonucleic (ARN) ce cuprinde o secvență anumită de nucleotide.

În esență, genele conțin nu numai programul autoreproducerii lor la descendenți, dar și al alcătuirii acestor proteine, adică al ordinii de succesiune a diferiților aminoacizi.

De asemenea, una din cele mai mari realizări ale biologiei contemporane o constituie descifrarea codului genetic. Codul genetic constituie un adevărat alfabet al vieții, fiecare organism viu avînd propriul său program genetic, alcătuit dintr-un număr mai mic sau mai mare de gene care determină practic toate caracteristicile structurale și funcționale ale organismelor. În ceea ce privește dimensiunile genelor, ele sînt foarte variabile, în funcție de mărimea mesajului genetic pe care-l conțin.

Numărul de gene pe care-l posedă diferitele organisme este foarte variat, în funcție de complexitatea structurală și funcțională a organismelor respective. Cele mai mici virusuri au un program genetic alcătuit din numai cîteva gene,

bacteriile au 2000—3000 de gene, iar mamiferele au cîteva zeci de mii de gene. După aproximările actuale, programul genetic al speciei umane este alcătuit din 30 000—40 000 de gene sau chiar mai multe. [...]

Pentru studierea detaliată a genelor s-a pus problema izolării lor din genomul celular, astfel ca gena individualizată să poată fi studiată în stare pură.

Printre cele 3 000 de gene ale bacteriei există 6 care intervin în metabolizarea lactozei și alcătuiesc o unitate funcțională numită operonul lac. Prin introducerea virusului lambda alături de operonul lac, s-a reușit ruperea genelor operonului lac din cromozomul bacterian și atașarea lor de cromozomul virusului respectiv.

Micromolecula de ADN este alcătuită, așa cum se știe, din două lanțuri polinucleotidice răsucite elicoidal una în jurul celeilalte. În anumite condiții, cele două lanțuri polinucleotidice pot fi separate, fenomen cunoscut sub denumirea de denaturarea ADN. Dacă soluția respectivă se răcește treptat, cele două lanțuri polinucleotidice se pot uni din nou într-o macromoleculă bicatenară. Fenomenul se cheamă renaturarea ADN.

La baza chirurgiei genetice stau două metode:

1. metoda înlocuirii unei părți din genă (care este anormală) cu o parte normală, cu ajutorul unor virusuri;
2. sinteza pe cale artificială a genelor sănătoase și introducerea lor în locul celor bolnave.

Sinteza pe cale artificială a genelor este un vechi vis al biologiei, care a devenit realitate numai în ultimii ani.

Un exemplu edificator în acest sens este cazul echipei de cercetători din Hamburg, condusă de dr. Hubert Köster, care a sintetizat, după trei ani de încercări, gena umană care determină sinteza unui hormon, angiotensina II, ce intervine în reglarea tensiunii arteriale și a contracției musculaturii netede. Această genă este relativ mică, fiind formată din numai 2 X 33 nucleotide, iar angiotensina II este formată dintr-o catenă alcătuită din numai 8 aminoacizi (față de hemoglobină, formată din 574 de aminoacizi).

Iată deci realizat un vis (irealizabil pînă nu demult) care va determina aplicarea „terapiei genetice" în tratamentul unor maladii, nu prin combaterea efectelor, ci prin eliminarea cauzelor, deci a genelor cu defecte.

Mariana Balica,
anul III B

[Din *Revista noastră* — publicație a elevilor Liceului „Unirea" din Focșani — nr. 40—41—42, 1977, p. 664.]

Caracteristici

a. Compoziția de mai sus este extrasă dintr-o *publicație periodică* și are ca scop informarea cititorilor despre unele realizări recente din domeniul geneticii, ramură relativ nouă a biologiei.

b. Autorul se bazează pe o documentație științifică temeinică, iar informațiile de strictă specialitate privind „chirurgia genetică" sînt date, deși se folosesc o serie de termeni tehnici, într-o exprimare accesibilă, care permite cititorului nespecialist să înțeleagă un fenomen științific atît de complex.

c. Spre deosebire de studiul științific, compoziția în discuție lasă la o parte aspectele de pură tehnicitate ale problemei tratate, selectînd elementele esențiale, cu alte cuvinte, simplificînd datele problemei și organizîndu-le explicit, în vederea popularizării lor.

În acest text avem un exemplu pentru *articolul informativ* dintr-un domeniu științific.

Definire: Compoziția cu caracter informativ, documentar, cultural, științific etc., tipărit într-o publicație periodică se numește „articol".

Specialiștii din domeniul presei văd în *articol*, „celula de bază a gazetăriei", sau „punctul central în jurul căruia gravitează, ca într-un sistem interplanetar, toate celelalte specii gazetărești".[2]

Recomandări

Elaborarea unui *articol* cere, în linii mari, următoarele:

— fixarea cu precizie a subiectului (temei, problemei) de tratat;

— documentare riguroasă, pentru cunoașterea tuturor laturilor subiectului;

— edificarea asupra profilului publicației în care urmează să se publice, asupra publicului căruia se adresează;

— redactare în deplină concordanță cu *natura publicistică a speciei*, ceea ce înseamnă îmbinarea *expunerii* cu *dezbaterea;* explicitarea *cauzelor*, dar și a *efectelor;* surprinderea realităților, dar și conturarea unei *atitudini* față de acestea; privire *retrospectivă*, dar și *perspectivă* pe marginea unui fapt, a unei idei, a unui eveniment;

— ținută publicistică de nivel cît mai înalt, care se obține prin seriozitatea documentării, viziunea politico-ideologică de actualitate, acuratețea stilului.

Teme posibile

1. Întocmiți un articol informativ despre realizările școlarilor în practica productivă, în vederea publicării în revista școlii.

2. V. Vișinescu, *Articolul de ziar*, în „Presa noastră", nr. 2 (1973), p. 13—18.

2. Redactați un articol despre o problemă științifică din domeniul preferat, cu aceeași destinație.

3. Redactați un articol despre perspectivele pe care școala actuală le deschide tinerilor.

10. *Nota de lectură*

Exemple

Lupoaica albă

de Florin Muscalu

Apărut de curînd la editura „Cartea Românească", volumul de versuri al poetului focșănean Florin Muscalu ni se înfățișează ca o schiță admirabilă de jurnal al pasionatului de poezie. „Lupoaica albă" mărturisește o înclinație pretențioasă pentru inefabilul semantic, pentru formulele ritmice variate și efluviile imagiste eterizate. Frăgezimea afectivă încîntă, subtilitatea discursului poetic are o calitate importantă: conciziunea versului. Versuri ca: „Doi copii vorbeau la gura peșterii Melcului/ Ei își spuneau cum poate-nflori liliacul/ De ce se duce privighetoarea în cer/ O singură dată ca veacul" (*Păianjenii*), sau: „Pe sub pămînt o fîntînă bate din aripi/ Fiul meu răsare în vis/ Uite, doamne, Craii de Curtea Veche/ Ascultă cu urechea în paradis" (*Bună seara*) creează impresia de delicatețe și seriozitate a unui artist care se autocontrolează. Lirica lui Florin Muscalu își propune întrebări grave despre poezie: „Îmi ceri mereu poezie. Dar eu am văzut seara/ Un cîrd de cocori/ N-au trecut pe la tine? Unul din ei semăna cu Bacovia/ Celălalt din vîrf/ Avea plete ca Mihai Eminescu/Purtau pe aripile lor/ Patria lirei/ Trebuiau toți să vîslească/ O stea iluzorie în vîrful ochilor/ Putea să însemne-nălțarea/ Patria lirei plutea/ Purtată de convoiul marilor zburători/ N-a trecut pe la tine?" (*Patria lirei*).

Iată și imaginea din *Carpații:* „Și tot vorbind de domnii noștri scumpi,/ Îi căutăm în ceruri, îi găsim/ Cum dintre aștri ne privesc, pe gînduri/ Carpații înșiși sînt desigur craniul/ Acelui voievod necunoscut/ Care atunci cînd întocmi pămîntul/ Ne-a sărutat în lume și-a plecat".

C.T.

[Din *Revista noastră*, nr. 34—35—36, 1976, p. 555.]

★

Cine face istorie literară?

George Corbu, licențiat în drept, publică, în *Almanahul literar* 1978, un articol — *I.L. Caragiale — inedit* (p. 124—126), în conținutul căruia se analizează, fără discernămînt critic, raporturile de amiciție dintre autorul *Scri-*

sorii pierdute și profesorul de istorie a artei, I.D. Ștefănescu. Pînă aici lucrurile sînt excelente și nu pot decît să ne entuziasmeze în dorința de a-l citi cu o sporită atenție, necesară în atare împrejurări, de întregiri, clarificări și rectificări definitive. Dar, din lipsă de rigoare științifică și pregătire de specialitate, constatăm că s-au strecurat greșeli inadmisibile, ce au menirea să deruteze istoria literară. Astfel, vom menționa că poetul francez Jean Richepin și geograful E. de Martonne nu au fost „colegi" de catedră cu I.D. Ștefănescu, în cadrul *Institutului Pompilian* din București. E adevărat, cei doi oameni de cultură, Jean Richepin și E. de Martonne, ne-au vizitat țara, au conferențiat, ultimul a scris despre geografia României, dar — așa cum dovedesc actele administrative ale școlii — ca profesori la instituția amintită nu au funcționat. Cercetîndu-se, în continuare, relațiile lui Al. Vlahuță cu I.L. Caragiale, se citează din cartea lui Ion Gornea *(Al. Vlahuță — Omul și opera — O reprivire* — București, f.a.), transcriindu-se atît textul, cît și titlul cărții. Textul, deși se reproduce *ab initio*, este marcat, fără justificare, cu trei puncte de suspensie. E drept, acum se invocă opera, dar în nici un caz titlul și celelalte elemente ale descrierii bibliografice. Nu subscriem consultării unei cărți depășite, ce datează de multă vreme, cînd posedăm o monografie fundamentală *Al. Vlahuță* (Buc., 1964), datorată lui Valeriu Rîpeanu. De asemenea, se consultă și opusculul lui V. Voiculescu — *Amintiri despre Vlahuță* — care a apărut în 1927 și nu în 1920, cum ne încredințează G.C. Investigînd, ce-i drept rudimentar, alianța familială Al. Vlahuță — N. Grigorescu, nu elimină aserțiunea lui Șerban Cioculescu, conform căreia Anișoara Vlahuță s-a căsătorit cu „un fiu al pictorului N. Grigorescu", ci o reproduce aidoma. Se știe că N. Grigorescu a avut un fiu, care se numea Gheorghe N. Grigorescu. Citind *Viața lui I.L. Caragiale*, de Șerban Cioculescu, G.C. utilizează ediția a doua din 1969, cînd este obligatoriu să se folosească ultima ediție, adică în cazul de față, a patra, cea din 1977. Toate descrierile de cărți citate sînt greșite și eliptice. Sublinierea citatelor este bizară. Se întrebuințează un stil semănătorist și neconvingător (ex.: „comoară de simțăminte", „scrisoarea este așternută", „moment crucial"). În articol este prezentat I.D. Ștefănescu, pe cînd noi ne-am fi așteptat să fie conturat mai insistent I.L. Caragiale. Istoria literară auxiliară presupune obiectivitate și acribie. G.C. excedează caracteristica esențială a acestei discipline, care, după cum se observă, îl refuză.

Nicolae Scurtu

[Din *Revista noastră*, nr. 55—56—57, 1978, p. 891.]

Caracteristici

a. Textele reproduse conțin *însemnări pe marginea unor lucrări citite:* primul text se referă la un volum de poezii, al doilea — la un articol de istorie literară apărut într-o publicație anumită.

b. Ambele texte consemnează *cîteva idei* stimulate de lectura lucrărilor respective și anume, în primul, este vorba de cîteva *impresii de cititor*, pe marginea unui volum de poezii, susținute prin citarea unor versuri din acel volum, în al doilea, sînt notate cîteva *observații critice* referitoare la articolul citit.

c. Textul semnat de Nicolae Scurtu conține și unele *informații suplimentare de amănunt*, privind problema discutată de autorul articolului *I.L. Caragiale — inedit*, precum și *referințele bibliografice* necercetate de respectivul autor, cu scopul de a corecta unele afirmații eronate și a pune în adevărata sa lumină un fapt de istorie literară.

d. Textul referitor la volumul de versuri al lui Florin Muscalu conține *însemnări pozitive* despre creația poetului respectiv, compoziția lui Nicolae Scurtu ia *poziție critică* față de articolul lui George Corbu, înregistrînd, pe alocuri, și ușoare *accente satirice*, menite să contureze, în final, concluzia că istoria literară presupune obiectivitate și exactitate, rigurozitate în cercetare, ceea ce preopinentului său îi lipsește.

Compozițiile analizate sînt *note* publicistice determinate de lectura unor cărți. Alte note pot fi inspirate de aspecte ale vieții sociale, politice, culturale etc.

Definire: Compoziția scurtă, cu caracter publicistic, în care sînt consemnate cîteva însemnări, observații critice, precizări, informații suplimentare, plecînd de la texte literare și științifice sau de la diferite aspecte ale mediului înconjurător, se numește „notă" (sau „notă de lectură").

Recomandări

Întocmirea unei *note* publicistice impune:

— observarea atentă a faptului vizat sau *lectura atentă* a cărții (studiului, articolului etc.) despre care urmează să se scrie;

— precizarea *obiectivelor*, *observațiilor*, *argumentelor* sau *exemplelor* celor mai concludente;

— fixarea *atitudinii* (care poate fi, în funcție de obiectul notei, pozitivă, de luare de poziție, satirică);

— o anumită îndemînare (abilitate) stilistică în redactare.

Teme

1. Redactați o *notă de lectură* despre o carte citită recent.
2. Întocmiți o notă despre un articol din *Limbă și literatură pentru elevi*.
3. Alcătuiți o *notă* pentru gazeta clasei despre comportarea unui coleg într-o anumită situație.
4. *Notă satirică* despre comportarea unor suporteri în timpul unui meci.

11. *Recenzia*

Exemplu

Tudor Vasiliu: „În general, timpul pădurilor"

Tudor Vasiliu e un poet foarte tînăr—proaspăt absolvent al liceului. „În general, timpul pădurilor" pare să fie *primul său volum de versuri*. Și dacă e primul, nu putem cere autorului să atingă perfecțiunea. Ca mai toți tinerii poeți, și Tudor Vasiliu comunică ceea ce crede el că are deosebit de spus.

Volumul cuprinde poezii ocazionale și grupaje de poezii pe anumite teme: *Amor, Aplicații, Omul et comp., Moartea robotului, Basorelief pe sticlă.* Încă din primele poezii se profilează un autoportret prin care autorul se recomandă, poate pentru a facilita înțelegerea versurilor lui. În acest sens pot fi citate poeziile „Drumul meu nu duce la Tomis", „Luciditatea traficantului de vis" (metafora e citabilă): „Poezia mea/Prezintă ceva din imperfecțiunea/Unui glob terestru. / Fiecare vers / Aleargă / Cu de la sine putere, / Încotro vede cu ochii".

Ceea ce mi se pare mai curios e afirmația că titlul „Cît e el de titlu/N-are nici el / Vreun punct comun cu versurile". Afirmația nu e potrivită — ca exemple putem lua poeziile „Supraclasa pești", „Nicotină sută la sută" — dar de ce să fie așa? Vremea dadaismului a trecut, cei care au debutat ca reprezentanți ai poeziei avangardiste au admis de mult că acest gen nu mai aduce realizarea pe plan poetic, atunci pentru ce mai caută Tudor Vasiliu noul, originalitatea în forme de fapt vechi? Totuși autorul mai precizează că „Titlul e Polul Nord / Semnătura — Polul Sud, / Versurile sînt paralele/ Ce-mi strîng sufletul. / Iar eu, / Îmi permit să fiu / Din cînd în cînd, / Meridianul ce le străbate / Și le unește."

Deci titlul, versuri, semnătură sînt un tot — o poezie. Dar de ce să se întîmple aceasta doar „din cînd în cînd"?

Caracteristic poeziei lui Tudor Vasiliu este o anumită luciditate, ascuțită uneori pînă la refularea completă a sentimentului. Tudor Vasiliu vede lumea cu ochii minții, cum s-ar spune. El fuge de sentimentalism — dar poeziei lui parcă i-ar trebui mai mult sentiment, căci cîteodată prea e declamatorie și ostentativ lucidă.

Că tînărul nostru poet poate să și viseze, (ceea ce poeții fac de cînd lumea) e foarte adevărat. El însuși ne spune doar că e traficant de vis. N-ar putea oare autorul versurilor puțin cam *zbîrlite* din acest volum să păstreze pentru el însuși ceva mai mult din marfa prețioasă care e visul? Dragostea e, în general, pretextul cel mai frumos pentru visare. „Tu vei fi / Regina cu ochi de jad / Iar eu / Balaurul / Care nu cunoaște interesul / Și se ferește să fie numit / Poet al Curții..."

La Tudor Vasiliu se observă o preocupare pentru idei și asociații inedite, pentru abstractizare. Întîlnim treceri bruște nu din planul realității în cel al poeziei, ci de cele mai multe ori invers, din poetic în real. Aceste treceri aduc o notă originală în poezia lui Tudor Vasiliu.

Preocuparea de care am pomenit mai sus tinde uneori la originalitate cu orice preț. Astfel, în „Puțină primăvară", autorul ne încredințează că: „Fericirea e pe-aproape / O simt cum îmi gîdilă / Cu mustățile / Picioarele". Totuși, drept să spun, imaginea unei fericiri cu mustăți nu-mi prea surîde.

La lectura volumului „În general, timpul pădurilor" am rămas cîteodată în cumpănă, neputînd înțelege de ce autorul fuge de sentiment și uneori pune — în virtutea cărei rațiuni oare? — cuvinte cap la cap în versuri care, fiind moderne, nu pot nici măcar să „sune din coadă". Sîntem pentru originalitate, nu ne complacem în sentimentalism, ne plac imaginile frapante, dar aceasta nu ne împiedică să preferăm, din poezia contemporană, pe aceea caracterizată prin îmbinarea cît mai fericită între idee și sentiment.

Cu toate neajunsurile începutului, Tudor Vasiliu rămîne un poet care promite și de la care așteptăm mai mult decît ne-a dat în întîiul său volum.

Raclaru Iulia
cls. a XII-a A.

[Din *Licăriri*, revista elevilor Liceului „Al. I. Cuza" din Iași, nr. 9, 1970 p. 48—50.]

Caracteristici

a. Compoziția reprodusă are ca obiect *prezentarea unui volum* de versuri, recent apărut, pentru a atrage atenția cititorilor asupra lui.

b. Textul compoziției este *de dimensiuni relativ reduse*, deoarece autorul nu face o analiză amănunțită a cărții.

c. Sînt reliefate *principalele atribute (trăsături)* ale poeziilor cuprinse în volum, ilustrate cu *scurte citate*.

d. Pe lîngă trăsăturile esențiale ale volumului de versuri „În general, timpul pădurilor", de Tudor Vasiliu, textul conține și *sumare comentarii, aprecieri critice* referitoare la acestea (se arată rezervă față de unele exagerări ale poetului, care cultivă, uneori, modalități depășite de epocă, cît și față de reprimarea sentimentului în favoarea lucidității ș.a.).

Compunerea discutată este o *recenzie*.

Definire: „Recenzia" este prezentarea succintă a unei opere literare sau științifice, care, pe lîngă consemnarea principalelor probleme și idei, conține sumare comentarii și aprecieri critice.

Recomandări

Întocmirea unei recenzii presupune:
— *lectura studiu* a cărții, lucrării, articolului recenzat;
— *spirit critic*, în virtutea căruia este posibilă delimitarea poziției față de ideile cărții prezentate;
— *o bună cunoaștere a domeniului* în care se înscrie „obiectul" recenziei;
— *obiectivitate* în prezentarea ideilor cărții discutate și *simț de măsură* în expunerea comentariilor critice;
— *concizîune* în redactare, cerută, printre altele, și de spațiul limitat care se acordă, de obicei, unei recenzii, în paginile ziarelor și revistelor.

Teme

1. Compunerea recenziei unui articol din revista școlară sau din oricare altă publicație.
2. Compunerea recenziei unei lecții din manualele școlare.
3. Recenzia unei cărți științifice preferate.
4. Recenzia unui volum de versuri preferat.
5. Recenzia ultimului număr al revistei școlare.

12. *Foiletonul*

Exemplu

Cine-o face ca mine, ca mine să pățească!

A fost odată ca niciodată, că de n-ar fi n-am avea ce povesti. Și, dacă a fost, de ce să știm numai noi? Hai să știe toată școala.

Odată, nu prea de mult, un voinic nu din poveste, ci din clasa a VII-a A., s-a hotărît să facă o ispravă. Și-a făcut.

De ce să mai locuiască el alături de părinți? De ce să mai doarmă în pat? De ce să mai citească la lumina neonului? De ce să mai meargă la școală? De ce?... Și pentru a nu-și mai pune atîtea întrebări, a plecat.

„Fără paloș și pistoale / Numai cu palmele goale" și s-a dus, a mers mereu, „zi de iarnă pînă-n seară."

— Unde-i al nostru coleg?

Ne-am uitat unii la alții și ne-am zis: s-a îmbolnăvit, de aceea n-a venit. Banca-i goală, clasa-i lipsită de zgomote străine disciplinei școlare. Totul pare normal. Și totuși unde-i Iulian. Nu știe nimeni. Toți îl caută. Toți sînt îngrijorați. Unde-i?

Întîlnindu-se cu Sfînta Duminică, voinicul nostru a cerut să-i arate calea spre tărîmul natal. Bunicuța, bucurîndu-se că mai poate fi de folos și-n secolul nostru unui „viteaz", îl povățui, arătîndu-i drumul spre casă.

Iată-l printre noi, obosit de drum, cu încă cîteva absențe în catalog, mai nedumerit la ore ca pînă acum. Dar a mai căpătat experiență, deoarece, cînd l-am întrebat cum a fost în „călătorie", ne-a răspuns:

— Cine-o face ca mine, ca mine să pățească.

Mogîrzan Elena
Seserman Gina
Clasa a VIII-a A.

[Din *Azur*, revista Școlii generale nr. 11, Botoșani, nr. 9, decembrie, 1977, p. 10.]

Caracteristici

a. Compoziția de mai sus are cîteva trăsături care fac să ocupe *un loc intermediar între articolul de ziar și scrierile beletristice.*

b. O trăsătură lesne sesizabilă este *caracterul narativ*, compoziția fiind concepută ca o povestire care narează o întîmplare.

c. Narațiunea pleacă de la *un fapt concret de viață* petrecut cîndva, în anumite împrejurări (un elev, nemaiputînd rezista tentației de a vagabonda, își părăsește familia și școala).

d. În relatarea faptelor, inspirate de realitatea vie, intervine însă și *imaginația*, care *le structurează într-un univers specific*, apropiat de cel artistic.

e. Finalitatea implicată este cea *umoristico-satirică*, ceea ce înseamnă că, prin intermediul unei povestiri cu întîmplări care stîrnesc rîsul, se urmărește stigmatizarea și îndreptarea unor aspecte negative, care periclitează convieţuirea socială.

f. *Limbajul este viu și colorat*, trăsătură care, alături de celelalte, menține treaz interesul cititorului, provocîndu-i și bună dispoziție.

Compoziția aceasta este un *foileton*.

Definire: Compoziția cu caracter publicistic, ocupînd un loc intermediar între articolul de ziar și scrierea beletristică, în care se relatează, într-un limbaj viu și colorat, fapte concrete de viață, structurate prin intervenția imaginației și care urmărește o finalitate umoristico-satirică, se numește „foileton".

Recomandări

Termenul *foileton* mai numește însă și un articol (de literatură, știință, artă) sau un fragment de roman tipărit în partea de jos a paginilor unui ziar, reviste (D.E., ed. 1975).

Compunerea unui *foileton* este o operație mai dificilă, deoarece, în afara unei serioase documentări, presupune și talent literar. Totuși, acest tip de compunere poate fi cultivat printre elevi. Pentru alcătuirea unui foileton se cere, în primul rînd, selectarea acelor fapte care sînt *semnificative* pentru anumite atitudini, mentalități, deprinderi etc.; apoi, *imaginarea* unei scene, situații, mici povestiri, pe baza faptelor concrete de viață, care să atragă și să antreneze cititorul; găsirea unui *titlu* incitant, de efect; formularea unei *concluzii*, care să readucă faptele în planul realității imediate și, dacă e posibil, integrarea întregii relatări într-o *viziune umoristico-satirică*.

Teme

1. Compuneți un foileton pe tema întîrzierii de la ore.
2. Întocmiți un foileton despre comportamentul unor elevi în mijloacele de transport în comun.
3. Alcătuiți niște foiletoane care să satirizeze aroganța, brutalitatea, mitomania, lașitatea, incultura, prostul gust etc.

13. *Cronica*

13.1. Cronica dramatică

Exemplu

Danton de Camil Petrescu
[pe scena Teatrului Național din București]

Figură aparte face printre toate reprezentațiile scenei românești „Danton" — premiera absolută a Naționalului bucureștean, ce a avut loc în decembrie 1974. Această piesă, cu totul neobișnuită, prin montarea deosebită pe care o cere, a avut soarta tragică a marilor opere: apărută în volum în 1931, a așteptat peste patruzeci de ani ca să vadă luminile rampei. Programată la radio, ca serial, apoi la televiziune (ultima inițiativă cu totul infructuoasă), piesa a cunoscut adevăratul succes pe grandioasa scenă a noului Teatru, în montarea de mare rafinament a lui Horea Popescu. Cineva spunea odată că o piesă de teatru trăiește de două ori: o dată în paginile cărții, a doua oară, adevărat și efervescent, pe scenă; șaptezeci și două de personaje

se mișcă, învie o epocă, o schimbare de epoci, o Revoluție și-n mijlocul acestor frămîntări, figura controversată a lui Danton.

Camil Petrescu și-a propus să realizeze o „reconstituire dramatică". Dar înfățișîndu-l pe tribun într-o lumină diferită de aceea a istoriei științifice, „reconstituirea dramatică" devenea, de fapt, o „revizuire istorică", care-și propunea să înfățișeze în apoteoză figura lui Danton, revizuire ce ne duce cu gîndul la „Sfînta Ioana" a lui G.B. Shaw, sau „Danton" al lui Romain Rolland, „Sîngele lui Danton" de Saint-Georges de Bouchelier sau „Moartea lui Danton" de George Bucher. Așadar, „reconstituirea dramatică" a lui „Danton" camilpetrescian nu stă în ecuație cu „reconstituirea", ci cu „revizuirea istorică", în virtutea căreia dramaturgul procedează la recuperarea personajului principal din direcție sentimentală. Fiind terorist, dar motivat istoric în timpul masacrelor, contra Teroarei în timpul lui Robespierre și victimă a ei, Danton îi apare ca un sacrificat, ca un martir. (În realitate, Danton nu voia menținerea Republicii, ci instaurarea unei monarhii constituționale. Numai iureșul evenimentelor l-a făcut să devină republican. Voia „fixarea revoluției" într-un moment în care masele cereau continuarea ei.) În intenția lui Camil Petrescu, Robespierre apare umbrit de figura lui Danton. De fapt, nu numai personajul principal pune probleme, ci evocarea epocii, a tensiunii momentelor surprinse.

Regizorul Horea Popescu a căutat să se apropie cît mai mult de concepția interpretativă a dramaturgului: piesa e jucată fără cortină și montarea corespunde celor mai moderne exigențe ale genului. Poate cam abuzivă punctarea acțiunilor lui Danton prin prisma realității istorice, prin comentariul benzii de magnetofon care suna cam didactic în încordarea de forțe și temperamente de pe scenă. În felul acesta, „revizuirea istorică" pe care și-o propunea dramaturgul apare contracarată, uneori, în planul artei urmărit de autor, Danton din piesă fiind mereu confruntat cu cel real, prezentat de istorie.

Lipsurile inerente pentru efortul neobișnuit pe care îl cere o piesă de asemenea grandoare, a cărei reprezentație durează patru ore și jumătate, sînt umbrite de rafinamentul montării, al jocului personajelor ce reînvie nu numai o epocă, dar și drame individuale. Mircea Albulescu realizează în mod excepțional personajul principal, cu o finețe a interpretării ce-l face inegalabil pentru un asemenea rol. Florin Piersic (Camille Desmoulins) își dă, și de această dată, măsura talentului său și oferă admiratorilor încă o dovadă a înțelegerii superioare a eroului întruchipat. Este imposibil de comentat jocul tuturor personajelor principale. Detaliile sînt absorbite de ansamblu și micile inadvertențe sînt neglijabile. Totul respiră artă de cea mai înaltă ținută.

Și Danton și Robespierre (Radu Beligan) și D-na Roland (Carmen Stănescu) și Camile, spre a nu-i aminti decît pe aceștia, devin tipuri umane, angajate

polivalent într-un angrenaj vital pentru fiecare din ei, atît ca indivizi, cît și ca actori ai unei etape seismice din istoria omenirii. „Danton", aplaudată furtunos la fiecare reprezentație, reprezintă cu succes dramaturgia noastră și este o dovadă a marilor virtuți ale regizorilor și actorilor români.

Mioara-Luiza Zehan
studentă

[Din *Revista noastră*, nr. 25—26—27, 1975, p. 418—420.]

Caracteristici

a. Compoziția aceasta este *un articol publicistic.*

b. În el *se comentează un eveniment* și anume, un eveniment teatral, *un spectacol de teatru*, realizat pe baza piesei „Danton", de Camil Petrescu.

c. Evenimentul comentat face parte din viața culturală *actuală*, cu alte cuvinte, este *de actualitate.*

d. Scopul urmărit este *de a ține la curent publicul* cu evenimentele de actualitate, prin relatarea, interpretarea și aprecierea lor, de a-i stîrni interesul pentru cunoașterea mai îndeaproape a acestora.

e. Înregistrînd un eveniment al *istoriei trăite*, *actuale*, articolul în discuție este *o cronică.* Articole precum cel analizat pot relata și comenta evenimente *politice*, *sociale*, *culturale*, *științifice*, *artistice*, interne și externe.

Definirea „cronicii" — Articolul publicistic în care se consemnează și comentează evenimentele actuale, politice, sociale, culturale, științifice, interne și externe se numește „cronică".

În funcție de evenimentul comentat, cronicile sînt de mai multe feluri.

Definirea „cronicii dramatice" — Articolul publicistic în care se comentează un spectacol teatral se numește „cronică dramatică".

Recomandări

Compunerea unei *cronici dramatice* este o operație complexă, care trebuie să țină seama de mai multe cerințe.

— *Scopul* unui asemenea articol constă, în funcție de natura evenimentului teatral, în: afirmarea faptului de artă teatrală autentic; soluționarea unor „dileme" de punere în scenă; încurajarea tendințelor și

orientărilor valoroase, novatoare; încurajarea actorilor talentați; analiza modului în care ideea a fost concretizată în viziunea plastică; educarea publicului, dezvoltarea interesului pentru teatru.

— *Cronicarul* trebuie să dea dovadă de judecată competentă și obiectivă, cultură generală bogată, pregătire teatrală, cunoaștere a artei spectacolului, dragoste de teatru, gust estetic și talent publicistic.

— *Structura* unei cronici dramatice respectă părțile mari ale oricărei compoziții, numai că fiecare parte implică elemente specifice.

Introducerea stabilește, de regulă, locul piesei reprezentate în dramaturgia națională (și universală, dacă e cazul), în sfera tematică în care se poate subsuma, în creația autorului, în repertoriul teatrului respectiv și chiar al teatrului românesc.

Cuprinsul se referă la: *analiza literară a textului dramatic* (sumar, în cazul pieselor cunoscute; in extenso, în cazul pieselor inedite sau puțin cunoscute), care constă în descifrarea ideilor fundamentale, stabilirea filiațiilor cu alte opere, evidențierea structurii dramatice (acțiune, personaje, dialog), originalitatea operei, valoarea textului și valențele sale scenice; *descifrarea concepției regizorale*, operație care vizează: atitudinea creatoare față de text (completări sau devieri ale intențiilor autorului, minimalizarea unor idei principale, argumentarea unor idei secundare, deplasări de accente ideatice); limbajul regizoral (direct sau metaforic, limpede sau confuz, accesibil sau încifrat, mijloacele prin care se realizează atmosfera spectacolului: ton, ritm, plastică, lumini, costume); observații asupra cadrului scenografic (metaforic și funcțional; adecvat-neadecvat); aprecieri asupra muzicii spectacolului (conținută sau ilustrativă); originalitatea spectacolului; comunicabilitatea spectacolului, relația lui cu publicul; *analiza jocului actorilor:* alegerea distribuției (adecvare, inadecvare), analiza rolurilor foarte bine realizate (înțelegerea textului, a intenției regizorale, circumscrierea în ansamblu, mijloace personale — voce, gest, ținută —, capacitate afectivă), analiza rolurilor interpretate greșit.

Încheierea relevă: *utilitatea spectacolului* (cui se adresează, la ce servește și ce efecte poate avea asupra spectatorilor); *contextul politic și cultural-artistic* în care se înscrie spectacolul, *aportul spectacolului la diversificarea și ținuta calitativă a acestui context.*

Teme

1. Compuneți cronica dramatică a spectacolului teatral realizat de elevii unei clase, ai unei școli, de salariații unei întreprinderi.
2. Redactați cronica dramatică a unui spectacol de teatru televizat.

13.2. Cronica muzicală

Exemplu

„Foamea de muzică"

[Al VII-lea Festival internaţional „G. Enescu" 10—20 sept. 1976]*

Am fost martori cu toţii, în acest an, fie prin prezenţă în sală, fie în faţa televizoarelor sau a radiourilor, la o mare sărbătoare: al VII-lea festival internaţional „G. Enescu", desfăşurat între 10—20 septembrie a.c., în capitală. E o evidenţă de necontestat că Enescu îl reprezintă poate pe cel mai mare artist-cetăţean al nostru. Prestigioasele prezenţe la festivalurile Enescu aduc cu ele o înaltă consideraţie faţă de marele compozitor, faţă de poporul român, de sufletul acestuia, din care compozitorul s-a ridicat.

Surpriza acestui festival a constituit-o Formaţia de muzică veche din R.F.G., alcătuită din patru artişti, care au demonstrat pe scena bucureşteană ce înseamnă sinteza între teatru şi concert.

Repertoriul său extraordinar, captivant, a redat muzicii valori (poate) uitate aparţinînd unor epoci apuse. S-a început cu piese foarte vechi, din perioada cînd polifonia nu ajunsese încă la rafinament, cu acele bocete, „lamentaţii", în termeni muzicali, apoi s-a continuat cu forme de baladă foarte vechi, pline de romantism medieval, de pitoresc, cîntece de tavernă bavareze, spontane, vii. Nivelul profesional, tratarea prin instrumente a vocilor, atitudinea liberă faţă de stil, autenticitatea au fost impresionante. Formaţia germană, are, într-adevăr, patru „trubaduri", care ştiu să cînte ca nişte desăvîrşiţi artişti.

Dintre participanţii români, o impresie deosebită a lăsat violonistul Ştefan Ruha, care, împreună cu Orchestra de cameră din Tg. Mureş, a interpretat, remarcabil, *Anotimpurile* lui Vivaldi, compoziţie dificilă pentru orice interpret.

Alături de formaţii orchestrale din Bucureşti, menţionăm participarea Filarmonicii din Cluj-Napoca, orchestră suplă, cu ton puternic, care a interpretat cu virtuozitate *Petruşka* lui I. Stravinski, partitură plină de fantezie. Evidenţiem suflătorii, în mod deosebit, cît şi corzile, chiar dacă partitura le pune uneori mai puţin în evidenţă.

Din repertoriu, nu puteau lipsi, bineînţeles, capodopere ale lui G. Enescu: Simfonia I-a în mi bemol major, a II-a, a III-a, Rapsodia I şi altele. Opera muzical-dramatică a fost larg reprezentată la acest festival. „Oedip", „Hamlet", „Rigoletto", „Bălcescu" sînt cîteva titluri de opere de mare popularitate, interpretate cu brio.

* Text prescurtat

Deosebită a fost participarea naistului Gh. Zamfir, cu al său „Oratoriu al Păcii", caracterizat prin umanism şi pronunţat colorit naţional.

Festivalul Enescu ne-a făcut să înţelegem că muzica este o torţă mereu vie a omului, în drumul său spre împlinire.

Dan Podoleanu
absolvent

[Din *Corolar*, revista Liceului „C. Negruzzi" din Iaşi, 1—2 (1976—77), p. 114—115].

Caracteristici

a. Articolul reprodus relatează despre aspectele considerate deosebite de către autor ale unui eveniment cultural-artistic de prestigiu, Festivalul muzical internaţional „G. Enescu".

b. Sînt consemnate, totodată, sumare comentarii pe marginea aspectelor reţinute, aprecieri vizînd calitatea repertoriului, virtuţile interpretative ale formaţiilor orchestrale şi ale soliştilor.

c. În final, este surprinsă semnificaţia general-umană a evenimentului muzical relatat.

Textul acesta ilustrează trăsături ale *cronicii muzicale.*

Definire: Articolul publicistic în care se comentează un eveniment muzical (concert, festival, spectacol de operă, de operetă) se numeşte „cronică muzicală".

Recomandări

Compunerea unei *cronici muzicale* impune, în general, aceleaşi cerinţe, consemnate în cadrul discuţiilor despre cronica dramatică. Deosebirile sînt date de specificitatea „obiectului" cronicii muzicale, adică de specificul artistic al operei muzicale şi acela al artei interpretative muzicale.

Introducerea unei cronici muzicale stabileşte locul evenimentului respectiv, într-un context socio-cultural şi artistic sau al pieselor muzicale interpretate.

În *cuprins*, se fac observaţii cu privire la: *structura pieselor muzicale* care constituie obiectul cronicii; descifrarea temelor, motivelor; eventuale filiaţii; elementele de originalitate; valoarea lor; apoi aprecieri privind concepţia dirijorului (atitudinea sa faţă de lucrările interpretate); consideraţii referitoare la calitatea interpretării, la virtuţile orchestrei (ansamblului), ale interpreţilor.

Încheierea arată utilitatea concertului (spectacolului muzical), contribuţia lui la îmbogăţirea vieţii spirituale contemporane.

Teme

1. Alcătuiți cronica muzicală a unui concert de muzică ușoară audiat.
2. Faceți cronica muzicală a unui concert coral, dat de ansamblul coral al școlii sau al unui alt colectiv.
3. Realizați cronica muzicală a unui concert de muzică populară.

13.3. Cronica plastică

Exemplu

Un talent care promite

În cadrul celei de a II-a ediții a Festivalului național „Cîntarea României", Liceul industrial „Unirea" din Focșani găzduiește expoziția pictorului amator Constantin Armenopol (Arco).

Constantin Armenopol împletește cu măiestrie munca sa de impiegat de mișcare cu cea de plastician, considerînd că arta este singura posibilitate de întregire, de desăvîrșire a personalității, a activității zilnice.

În pictura pe care o face, Constantin Armenopol nu a dorit să imite vreun curent artistic, ci a încercat și a reușit să-și găsească o modalitate personală de configurare.

Cromatica tablourilor lui Armenopol evoluează de la tonuri coapte, vivace, de roșuri, brunuri, ocruri prin care circulă albastruri și conture apăsate de negru, înspre nuanțe de albastru verde și gri violet din ce în ce mai luminoase.

Ceea ce-l interesează în peisaje este sugerarea unei atmosfere specifice locului și timpului pe care îl surprinde.

În ansamblu, ceea ce ne prezintă acum demonstrează că nu întîmplător Constantin Armenopol a fost prezent cu lucrarea intitulată „MUNCITORI" în expoziția republicană a amatorilor.

prof. Gh. Zaiț

[Din *Revista noastră*, nr. 55—56—57, 1978, p. 899.]

Caracteristici

a. Compoziția aceasta are ca obiect *comentarea lucrărilor plastice* ale unui pictor amator, întrunite într-o expoziție personală, găzduită de o instituție anume.

b. Comentariul scoate în evidență trăsăturile care caracterizează tehnica plasticianului amator (cultivarea unui colorit care evoluează

de la tonuri vivace, la nuanțe luminoase), pentru a surprinde modalitatea personală de configurare.

c. Dimensiunile acestui articol sînt reduse, ceea ce determină caracterizarea lui ca reprezentînd o *cronichetă* plastică.

Definire: Articolul publicistic în care se comentează lucrări plastice (de pictură, sculptură, grafică etc.) întîlnite în expoziții se numește „cronică plastică".

Recomandări

În afara cerințelor comune cu cele ale cronicilor dramatice și muzicale, compunerea unei *cronici plastice* impune:

— cultură plastică și gust artistic din partea cronicarului;
— informație serioasă privind tehnica diferitelor genuri de artă plastică;
— limbaj adecvat specificului disciplinei.

Planul prevăzut pentru o cronică dramatică sau muzicală este valabil, în liniile sale generale, și pentru cronica plastică, cu condiția ca elementele abordate în fiecare din cele trei părți să fie adecvate specificului diverselor specii ale artelor plastice.

Teme

1. Redactați o *cronică plastică* despre lucrările plastice (acuarele, desene etc.) realizate în cadrul orelor de desen de către colegi.
2. Alcătuiți o cronică plastică în care să se înregistreze lucrări plastice dintr-o expoziție vizionată și scurtele comentarii personale.

13.4. Cronica sportivă

Exemplu

Așa meci, da!

F.C. Argeș — F.C. Baia Mare 3—1 (2—0)

Stadion „1 Mai": teren alunecos (a plouat pînă aproape de ora meciului); timp închis; spectatori — aproximativ 7 000. Au marcat: DOBRIN (min. 17, 36 și 83), respectiv KOLLER (min. 55). Șuturi la poartă: 9—18 (pe poartă: 6—10). Cornere: 6—3.

F. C. ARGEȘ: Speriatu 8 — M. Zamfir 8, Stancu 9, Cîrstea—7, Ivan 8—Bărbulescu 6 (min. 82 Chivescu), Toma 6, Iovănescu 6 — D. Nicolae 7 (min. 90 Turcu), Radu II 6, Dobrin 9+.

F.C. BAIA MARE: Ariciu 6 — Borz 6, Condruc 8, Sabău, 7 (min. 39 Koller 7), Molnar 6 — P. Radu, 8, Terheş 7 — I. Mureşan 8 — Sepi 7, Roznai 5, Deac 7 (min. 46 Dragomirescu 7).

A arbitrat G. Dragomir 9; la linie: M. Buzea (ambii din Bucureşti) şi I. Rus (Tg. Mureş).

Trofeul Petschovschi: 9. La juniori: 1—2 (1—0).

Un meci cum am vrea să mai vedem în campionatul nostru. A fost, dacă vreţi, ilustrarea frumuseţii jocului pe atac. *F.C. Argeş*, deşi a trebuit să suporte handicapul randamentului mai scăzut al liniei de mijlocaşi şi al lui Radu II, a confirmat rezultatele din acest început de sezon, făcînd, în ansamblu, un joc bun. *F.C. Baia Mare*, aşteptată cu justificat interes, după debutul remarcabil în Divizia A, s-a situat cu mult peste condiţia unei nou promovate, a jucat deschis, pe atac, şi de aici a rezultat o partidă cu destule virtuţi: ritm rapid, angajament pe tot terenul, multă mişcare, faze de la o poartă la alta şi destul de multe de bună calitate. La toate acestea, am adăuga şi arbitrajul inspirat al debutantului G. Dragomir.

A cîştigat F.C. Argeş cu 3—1. De ce? Pentru că a dovedit un mai bun echilibru între apărare şi atac; pentru că fundaşii săi au jucat destul de precis; pentru că a făcut un marcaj mai bun în „treimea" sa; pentru că are experienţă şi a ştiut să treacă peste momentele grele (nu puţine); în sfîrşit, pentru că l-a avut pe Dobrin, care, la 31 de ani a rămas acelaşi virtuoz şi, iată, în zi de şut, *a marcat toate cele trei goluri*, primele două în urma unor faze excelente. *Aşa a fost în min. 17: combinaţie Dobrin — Ivan (centrare) — D. Nicolae (recentrare) şi DOBRIN, cu latul, a găsit un loc liber în stînga porţii şi a înscris; apoi, în min. 38: Radu II s-a angajat în atac, a fost faultat, arbitrul a lăsat un excelent avantaj, balonul a ajuns la DOBRIN care, deşi flancat de trei apărători (şi împins) a liftat balonul în plasă cu îndemînarea-i cunoscută.* Oaspeţii n-au cedat, n-au căzut. Au reluat jocul după pauză cu aceeaşi dezinvoltură şi, *în min. 55, au redus scorul prin splendidul gol al lui KOLLER* (şut de la 30 m., după o excelentă combinaţie). De ce-au pierdut, totuşi? Pentru că la jocul laborios de la mijloc şi avîntat în atac, au mizat prea mult pe şutul de la distanţă al lui Condruc (preocupat însă prea mult de acţiunile ofensive); pentru că au plătit tribut naivităţilor din apărare (marcaj insuficient sau defectuos); pentru că în min. 33 DOBRIN a sancţionat neglijenţa lui Borz şi plasamentul greşit al lui Condruc, Koller şi Ariciu, *a deposedat şi, de la 20 m. a şutat plasat, jos la colţ*. Scorul putea fi altul, dar au ratat *Sepi*, *Iovănescu*, *Roznai* (în min. 44, chiar din 11 m. — cînd Ivan şi Stancu l-au „secerat", în careu, pe Mureşan — şut slab, telefonat, reţinut de Speriatu), *P. Radu* şi *D. Nicolae* (min. 85) — plecat din ofsaid nesemnalizat de *I. Rus*). A fost însă un meci bun, un adevărat meci de prima divizie!

Constantin Alexe
[„Sportul", 11 sept. 1978, p. 3.]

Caracteristici

a. Articolul reprodus *relatează* şi *comentează* un spectacol sportiv, mai precis, un meci de fotbal.

b. Cronicarul sportiv surprinde fazele mai interesante ale meciului, le descrie, pe scurt, le apreciază.

c. El evidenţiază jucătorii care au avut o comportare deosebită, explică de ce a învins o echipă şi de ce a pierdut cealaltă, face aprecieri critice asupra jocului fiecărei echipe şi o apreciere de ansamblu, asupra întregului meci, privit ca spectacol sportiv („un meci bun, un adevărat meci de prima divizie!").

d. Limbajul folosit se caracterizează, pe lîngă alura sa publicistică, prin folosirea unor cuvinte şi expresii de specialitate („linie de mijlocaşi", „joc deschis", „pe atac", „angajament pe tot terenul", „marcaj", „treime", „şut", „gol", „combinaţie", „centrare", „cu latul", „fault", „balon", a lifta", „plasament", „a rata", „l-a «secerat» în careu", „şut telefonat", „ofsaid" etc.).

Compoziţia aceasta este o *cronică sportivă*.

Definire: Articolul publicistic în care se consemnează un eveniment sportiv (meci, concurs, festival) se numeşte „cronică sportivă".

Recomandări

Elaborarea unei *cronici sportive* impune:

— pregătire (informare) generală în domeniul sportului;

— cunoaşterea *aspectelor tehnice* ale ramurii sportive despre care se scrie;

— cunoaşterea *limbajului de specialitate;*

— familiarizarea cu *structura specifică a cronicii sportive* care, în general, este următoarea: formularea unui *titlu atractiv;* consemnarea scorului sau a *rezultatelor înregistrate* în meciul, întrecerea, concursul relatat (folosind un cod specific, în funcţie de ramura sportivă); întocmirea *casetei cu datele tehnice* ale faptului sportiv comentat (loc, starea vremii, spectatori, componenţa formaţiilor etc.), *comentariul propriu-zis*, (care reţine aspectele importante, comentarea lor, evidenţieri, unele sugestii); *concluzii.*

Teme

1. Alcătuirea cronicii sportive a unui meci de fotbal dintre echipele a două clase, două şcoli.
2. Cronica sportivă a unui cros, la care elevii şcolii au participat.
3. Cronica sportivă a unui antrenament de gimnastică, desfăşurat în sală sau pe terenul şcolii.
4. Cronica sportivă a unui meci (indiferent de profil), vizionat la televizor.

VII

Lecţiile de compoziţie

A. Preliminarii

a. Problema metodelor

Formarea deprinderilor de a întocmi compoziţii constituie, în context şcolar, un proces instructiv, formativ-educativ complex, de lungă durată, eşalonat pe întreaga întindere a sistemului de învăţămînt. Ca orice proces didactic, el implică utilizarea unor metode,[1] apte a stimula interacţiunea factorilor relaţiei învăţător (profesor) — elevi. Din amplul inventar al metodelor care stau la îndemîna şcolii, procesul însuşirii tehnicii de elaborare a compoziţiilor foloseşte, cu precădere: *observarea*, *demonstraţia*, *lucrul cu cartea*, *conversaţia*, *expunerea*, *comparaţia*, *exerciţiul*.

1. **Observarea** — despre care am tratat mai pe larg în unul din capitolele anterioare —, *constînd în contemplarea vie, adică activă, sistematică şi intenţională (conformă unui scop) a unui obiect sau proces*, este una din metodele de bază, implicată aproape în fiecare activitate

1. Întrucît, în cele ce urmează, vom utiliza termeni ca *metodă*, *mijloc*, *formă* de învăţămînt, se impune o sumară definire a lor: *metoda* de învăţămînt este o *modalitate de muncă a profesorului cu elevii, aplicată sistematic, care permite elevilor însuşirea cunoştinţelor şi a priceperii de a le folosi în practică, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi preocupărilor lor intelectuale; mijloace de învăţămînt* sînt totalitatea materialelor didactice, manualele etc., *condiţiile materiale ale activităţii desfăşurate de profesor şi elevi; forma* de învăţămînt se referă la *modul cum este organizată activitatea* desfăşurată de profesori şi elevi. (Apud Vincenty Okón, *Didactica generală*, E.D.P., Bucureşti, 1974, p. 174—175.)

didactică privind compoziţiile, dar mai ales în activităţile care îşi propun să-i înveţe pe elevi cum trebuie să se pregătească pentru a alcătui o compoziţie despre un aspect din natură, din mediul înconjurător (societate, familie) sau plecînd de la o ilustraţie, un şir de ilustraţii, un tablou. Dezvoltarea exprimării este strîns legată de cultivarea spiritului de observaţie în procesul *observării*, care împleteşte cunoaşterea senzorială cu cea raţională.

Să luăm un exemplu. Presupunem că antrenăm elevii în alcătuirea unei compoziţii cu titlul, *Prima zi de iarnă*. Cu alte cuvinte, ei vor trebui să descrie un aspect al realităţii. Dar pentru a-l descrie, ei trebuie să-l observe metodic, adică într-un mod organizat. Pe parcursul observării, ei îşi adună o serie de informaţii, deci se documentează. Antrenînd elevii în parcurgerea acestei etape, apelăm la metoda observării, precizîndu-le următoarele obiective de urmărit:

— soarele, cerul, norii;
— mişcarea fulgilor de zăpadă;
— copacii, casele, strada;
— comportamentul oamenilor;
— copiii şi derdeluşul;
— temperatura.

Sau pentru ca elevii să-şi însuşească părţile mari ale unei compoziţii, începem prin a-i pune în faţa unor modele şi a-i îndruma să observe părţile principale, operaţie care se realizează prin exerciţii de alcătuire a planului unor texte.

2. **Demonstraţia**, care, etimologic, înseamnă *a arăta*, *a explica*, *a convinge*, prin argumente sau prin exemple concrete, îşi găseşte loc, îndeosebi, în activităţile consacrate înţelegerii logicii care determină structurarea compoziţiilor în cele trei părţi fundamentale (intrarea în subiect, dezvoltarea şi concluzia), precum şi în activităţile menite să introducă elevii în tehnica *elocuţiunii*. Metoda se foloseşte prin asocierea ei cu observarea, conversaţia şi o serie de mijloace de învăţămînt, cum sînt: modelele, tablourile, diapozitivele şi filmele didactice, schemele, tabelele.

De exemplu, ne propunem să deprindem elevii, în cadrul însuşirii tehnicii redactării, cu folosirea unor construcţii sintactice dezvoltate. Formulăm adevărul că *o frază se poate obţine prin transformarea părţilor de propoziţie în propoziţii secundare*. Apelăm la metoda demonstraţiei, pentru a arăta, a explica adevărul amintit. În acest scop, pornim de la cîteva exemple, reprezentînd propoziţii cu atribute şi complemente, selectate din chiar răspunsurile elevilor:

— Brazii iviţi în faţa noastră ne împiedicau înaintarea.
— Ajungînd la marginea muntelui despădurit, am bănuit posibilitatea trecerii.

Analizăm sintactic exemplele, subliniem, în primul exemplu, atributul *iviţi* şi complementul direct *înaintarea*, iar în cel de-al doilea exemplu, circumstanţialul *ajungînd*, atributul *despădurit*, complementul direct *posibilitatea* şi atributul *trecerii*. Transformăm aceste părţi de propoziţie în propoziţii subordonate şi obţinem cîte o frază din fiecare din cele două exemple (propoziţii dezvoltate).

— Brazii / *ce se iviseră în faţa noastră* / ne împiedicau / *să înaintăm.*/
— Cînd am ajuns la marginea muntelui / *ce se despădurise* /, am bănuit / *că există o posibilitate de trecere.*/

În cadrul aceloraşi activităţi de deprindere a tehnicii elocuţiunii, putem proceda la fel, pentru a explica afirmaţia potrivit căreia *obţinem conciziunea şi simplitatea expresiei, prin contragerea unor propoziţii secundare în părţi de propoziţii.*

Demonstraţia poate fi făcută numai de către profesor sau prin antrenarea şi a elevilor. În cazul unor probleme cu totul noi şi dificile, e mai eficient ca demonstraţia să fie făcută numai de către profesor, caz în care elevii pot urmări atent firul explicaţiei, pericolul distragerii atenţiei, prin întrebări alternînd cu răspunsuri, fiind eliminat.

3. **Lucrul cu cartea** constituie o metodă recomandabilă mai ales pentru introducerea elevilor în problemele specifice ale construirii de *mesaje scrise*. Ea constă în folosirea directă a surselor scrise (manuale, studii, tratate, opere beletristice etc.), punînd la contribuţie o amplă gamă de procedee, care, laolaltă, alcătuiesc tehnologia lecturii şi a muncii intelectuale. Cartea frecvent utilizată în procesul însuşirii deprinderilor de a compune este *manualul* de limba şi literatura română, mai ales în părţile consacrate problemelor de compoziţie şi stil. Acestui manual i se asociază însă orice altă carte, care poate oferi, direct sau indirect, îndrumări privind „arta" de a compune. Precizăm că vorbim aici de lucrul cu cartea nu ca metodă de instrucţie în general sau ca modalitate de documentare pentru alcătuirea unei compoziţii, ci ca *mod de lucru al profesorului cu elevii*, sistematic aplicat, care permite însuşirea cunoştinţelor despre tehnica elaborării compoziţiilor şi a priceperii de a le folosi în practică.

Să ne referim la un exemplu.

În manualul de *Gramatică şi compunere* pentru clasa a III-a[2], la paginile 106—107, se vorbeşte despre *compunerea în care se înfăţişează*

2. autori Ion Şerdean, Florian Diţuleasa, Eliza Paveliu, E.D.P., Bucureşti, 1980.

un fenomen din natură. Se porneşte de la un exemplu, se dau cîteva indicaţii de lucru pentru elevi şi se încheie cu cîteva exerciţii. Iată traseul didactic:

Introducerea

Furtuna, odată, m-a prins la căsuţa din poiană.

Cuprinsul

Parcă voiau să-şi smulgă rădăcinile din pămînt, aşa se frămîntau plopii cenuşii de la marginea poienii.
Fagii bătrîni se cutremurau, se aplecau prelung şi iar se îndreptau. Printre ei, din inima codrului, zvîcnea în vîrtejuri, cu frunze spulberate, cu găteje, mînia furtunii.
Un zvon greu creştea între nouri. Învăluiri dese de stropi se alăturară şi duruiră uşurel, apoi se depărtară.

Încheierea

Deodată se alinară adîncurile şi soarele străluci orbitor toată poiana.

M. Sadoveanu — *Codrul*

Citiţi textul în întregime! Analizaţi fragmentele şi arătaţi ce cuprind: introducerea, cuprinsul, încheierea.
Învăţaţi cuvintele şi expresiile cu care autorul a reuşit să ne înfăţişeze furtuna!

Exerciţiul 1: Citiţi lecţia de citire *Furtuna*, de C. Hogaş, şi vedeţi cum înfăţişează scriitorul acelaşi fenomen!

Exerciţiul 2: Înfăţişaţi, prin cuvinte, o furtună văzută de voi, folosindu-vă de următorul plan:
a. Îngrămădirea norilor.
b. Întunecarea atmosferei.
c. Liniştea dinaintea furtunii.
d. Dezlănţuirea furtunii.
e. Adăpostirea vietăţilor.
f. Încetarea furtunii.
g. Înviorarea naturii.

În cadrul activităţilor didactice consacrate însuşirii cunoştinţelor despre acest tip de compoziţie şi formării deprinderilor de a le aplica, învăţătorul va folosi, printre altele, şi metoda lucrului cu manualul,

punînd elevii în contact cu manualul, pentru a rezolva independent (individual sau pe grupe), sau sub conducerea sa, sarcinile formulate. În felul acesta, manualul constituie o modalitate de muncă la care apelează împreună învățător și elevi, pentru a reține cunoștințe și a forma deprinderi practice de compoziție.

4. **Conversația** este o metodă de nelipsit în aproape fiecare activitate privind compozițiile școlare. Am putea spune că ocupă un loc prioritar, comparativ cu alte metode și aceasta pentru că, chiar atunci cînd se utilizează și alte modalități (observarea, demonstrația, lucrul cu cartea etc.), conversația este permanent asociată. Ea are multiple virtuți formative, care vizează aspecte indispensabile elaborării unei compoziții. Se utilizează în două variante: *catihetică* (pentru revitalizarea cunoștințelor dobîndite anterior) și *euristică* (pentru căutarea adevărului prin efortul unit al profesorului și elevilor). *Conversația euristică* mai ales dispune de mari valențe pe linia dezvoltării personalității elevilor, pentru că înlesnește antrenarea lor activă în observarea și cercetarea mediului înconjurător, le dezvoltă gîndirea și deprinderea de a argumenta, cultivă capacitatea de decodificare și înțelegere a mesajelor lingvistice și extralingvistice („aluzive"), formează posibilitățile de exprimare, de a utiliza dialogul, le educă încrederea în propriile forțe și curajul de a se manifesta în public.

Exemple pentru ilustrarea locului și rolului conversației în procesul didactic al însușirii tehnicii compoziției pot fi lesne găsite. Iată unul.

Să spunem că elevii clasei a IV-a sînt antrenați în alcătuirea unei compoziții cu titlul *Cum am petrecut vacanța*. În etapa documentării și căutării ideilor, propunîndu-și să deprindă elevii cu tehnica specifică acestei operații, învățătorul recurge la adunarea în colectiv a faptelor și ideilor, folosindu-se de conversație. El poate adresa elevilor, succesiv, următoarele întrebări:

— Cînd a început vacanța?
— Unde ați petrecut-o?
— Prin ce locuri ați trecut?
— Care din acestea v-au plăcut în mod deosebit?
— Ce ați citit?
— Ce întîmplări, evenimente, v-au impresionat?
— La noul an școlar v-ați mai gîndit?
— Cum v-ați pregătit pentru școală?
— Cu ce sentimente veniți din vacanță?

Răspunsurile la întrebări constituie materialul brut, care, pentru a căpăta statutul unui întreg unitar, va trebui organizat, adică dispus într-un plan. Introducerea elevilor în tehnica alcătuirii planului poate

fi realizată apelînd, de asemenea, la metoda conversației, adresînd întrebări ca acestea:

— Care din faptele și ideile adunate le vom folosi în introducere?
— Ce va cuprinde, în mare, *tratarea propriu-zisă?*
— În ce ordine vom prezenta impresiile de vacanță?
— Ce idee vom expune în *încheiere?*

5. **Expunerea**, deși cea mai simplă modalitate de transmitere a cunoștințelor, cu scară foarte largă de aplicabilitate în școală, nu-și poate găsi un loc prea mare în cadrul activităților privind compozițiile. Ea poate fi cu folos utilizată pentru a transmite elevilor informații cu privire la ființe, lucruri, fenomene ale naturii, peisaje geografice, evenimente istorice, conținutul unor opere literare, în clasele mai mici, adeseori sub forma unei variante a sale, *povestirea* (care se folosește de modalitatea vie, colorată, pe baza unei anumite acțiuni desfășurate în timp). În procesul cunoașterii trăsăturilor caracteristice ale diferitelor tipuri de compoziții, a tehnicii în sine de elaborare a unei compoziții, expunerea nu poate fi o modalitate didactică eficientă.

Totuși, în anumite situații, prin intermediul expunerii, se pot transmite elevilor lucruri utile, privind formarea deprinderilor de a compune. Iată, de exemplu, cîteva îndrumări referitoare la aranjarea unei compuneri în pagină, selectate din manualul de *Gramatică și compunere* pentru clasa a III-a[3], prezentate prin metoda expunerii:

„Compunerile ce le veți alcătui trebuie așezate într-o anumită ordine pe pagina caietului.

Titlul se așază la mijlocul primului rînd liber și se scrie cu prima literă mare.

Începem totdeauna să scriem așezînd primul cuvînt ceva mai departe de marginea din stînga caietului.

Acest fel de a scrie se numește scrierea pe alineate.

Vom scrie fiecare alineat nou (fiecare idee mai importantă) la o distanță de aproximativ 2 cm. de la marginea paginii.

Între tema veche și titlul temei noi, lăsăm un rînd liber."

Folosind aceeași modalitate, se pot comunica indicații cu privire la diverse alte aspecte legate direct sau indirect de elaborarea unei compoziții, cum ar fi: modul în care se procură cărțile de la bibliotecă, traseul general parcurs de lectura unui text științific, a unui text literar-artistic, respectarea anumitor reguli de alcătuire a planului sau de redactare etc.

3. p. 79—80.

6. **Comparația**, ca și demonstrația, conversația sau lucrul cu cartea, se folosește frecvent în teoria și practica studierii compoziției. Privită ca proces logic, comparația este „operație mintală cu ajutorul căreia se stabilesc asemănările și deosebirile dintre obiecte, fenomene sau idei."[4] Ea este una din formele în care se manifestă gîndirea, alături de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, iar legile după care se realizează legăturile asociative sînt: *apropierea în timp și spațiu*, *asemănarea și contrastul*. În sens didactic, comparația este o modalitate metodologică de desprindere a notelor esențiale ale obiectelor și fenomenelor, cu o deosebită contribuție la formarea și dezvoltarea spiritului de observație și a gîndirii elevilor.

Aria aplicabilității metodei comparației, în cazul compozițiilor, se identifică cu întinderea însăși a procesului pe care îl reprezintă totalitatea activităților implicate. Ca și conversația, comparația este permanent asociată cu alte metode, însoțind aproape orice activitate menită să pregătească elevii pentru compunere. Astfel, pentru a surprinde notele caracteristice ale unei *descrieri*, se impune compararea cu o *narațiune*. Pentru sesizarea atributelor unui *rezumat*, e nevoie să folosim comparația cu un *plan dezvoltat*, iar înțelegerea acestuia din urmă poate fi ușurată, comparîndu-l cu un *plan simplu*. Prin utilizarea comparației elevii pot ajunge la generalizări și concluzii indispensabile în procesul documentării și găsirii ideilor pentru compozițiile pe care le au de efectuat.

Pe lîngă toate acestea, comparația, ca operație mintală și, totodată, ca modalitate didactică, determină profilul specific al unui anumit tip de compoziție, *paralela*.

7. **Exercițiile** constituie o metodă specifică activităților care urmăresc fixarea și consolidarea cunoștințelor și, *mai ales*, *formarea de priceperi și deprinderi*. În cazul procesului de studiere a tehnicii implicate în elaborarea unor texte închegate, unitare, diversele tipuri de compoziții devin *exerciții* eficiente de formare și dezvoltare a deprinderilor de exprimare corectă orală și scrisă. De la cele mai simple (răspunsuri la întrebări, relatarea după întrebări, descriere etc.), exercițiile de compunere urmăresc măsura în care cunoștințele elevilor devin operaționale, gradul în care se realizează dezvoltarea posibilităților proprii de a gîndi și a se exprima. Gama exercițiilor pregătitoare pentru elaborarea de compoziții este foarte bogată, problema fiind discutată pe larg în unul din capitolele anterioare ale acestei cărți.[5]

4. M. Bejat, *Interacțiunea proceselor gîndirii*, Edit. Acad. R.S.R., București, 1973, p. 11.
5. A se vedea capitolul V, 1, 2, 3.

La capătul acestei treceri în revistă a metodelor apte a înlesni interacțiunea dintre profesor și elevi în procesul însușirii tehnicii compoziției, se impune precizarea că ele se folosesc prin îmbinarea, împletirea lor și nu unilateral.

b. Problema mijloacelor[6]

În practica didactică a formării deprinderilor de a compune, metodele discutate operează însoțite de diferite *mijloace*, ceea ce înseamnă *condițiile materiale* la care se apelează în desfășurarea activităților instructiv-educative, adică diferitele elemente din mediul natural și social înconjurător, aranjarea școlii și a clasei, materialele didactice etc. Menționăm mijloacele frecvent utilizate în cadrul activităților privind compozițiile școlare.

1. **Obiectele autentice** ajută în procesul documentării pentru compozițiile care descriu elemente ale naturii și care solicită, din plin, spiritul de observație. În cazul unor asemenea activități, elevii trebuie să vadă obiectele, pe cît posibil, în forma lor naturală sau chiar în mediul lor specific. Uneori, obiectele autentice pot fi substituite cu *machetele*.

2. **Tablourile și ilustrațiile** constituie materialele cele mai ușor de procurat, de aceea și cel mai frecvent utilizabile. Cînd realitatea nu poate fi prezentată în formele ei naturale, cum ar fi aspecte din alte țări, evenimente și personalități istorice, se apelează la materialele didactice bidimensionale: *tablouri*, *ilustrații*, *fotografii*, serii de astfel de materiale, care permit cunoașterea obiectelor și fenomenelor în diferite faze de dezvoltare. Aproape toate activitățile din faza pregătitoare pentru compunere pleacă de la asemenea mijloace didactice. Practica școlară abordează, sistematic, compozițiile pe bază de ilustrații și tablouri, în special în clasele mici, unde se pun bazele deprinderilor de a compune.

3. **Diapozitivele** fac parte din categoria materialelor bazate pe imagini, deci ca și tablourile, desenele, fotografiile. Folosirea lor în activitățile privind compozițiile este binevenită, dar într-un fel anevoioasă, pentru că presupune existența unui aparat de proiecție (diascop) și a unui ecran, cu ajutorul cărora imaginile de pe diapozitiv pot fi proiectate.

6. În problema aceasta, a se vedea și Vincenty Okón, *op. cit.*, p. 177—179.

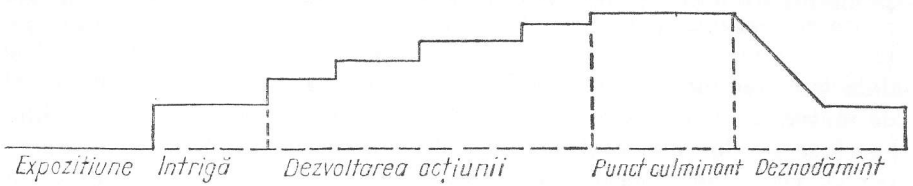
4. **Filmul şcolar**, mijloc bazat, de asemenea, pe imagini, oferă marele avantaj de a reda *mişcarea*, de a înfăţişa procesele în desfăşurare, evoluţie. Întrebuinţarea filmului în cadrul activităţilor de compunere impune selectarea acelor secvenţe care interesează, în mod deosebit, pentru reliefarea unuia sau altuia din aspecte şi o mare atenţie în *integrarea* lor în cadrul activităţii respective. Condiţii optime în acest sens oferă cabinetele şcolare, dotate corespunzător din punct de vedere tehnic.

5. **Schemele** au rolul de a înlesni înţelegerea unor cunoştinţe, prin reprezentarea vizuală a unor noţiuni abstracte. Asemenea mijloace pot fi folosite şi în lecţiile de compunere, dar aria lor de utilizare este aici mai limitată.

De exemplu, *algoritmul* oricărei compoziţii poate fi reprezentat schematic în felul următor:

PĂRŢILE UNEI COMPOZIŢII
- a. INTRODUCERE
- b. TRATARE [CUPRINS]
- c. ÎNCHEIERE [CONCLUZIE]

Modelul (prototipul) clasic al desfăşurării firului narativ într-o compoziţie de acest gen se poate surprinde grafic prin schema:



Iată o schemă care vizualizează *procesul elaborării* unei compoziţii:

ETAPELE ELABORĂRII UNEI COMPOZIŢII
- a. ALEGEREA SUBIECTULUI
- b. ANALIZA SUBIECTULUI
- c. DOCUMENTAREA [INVENŢIUNEA]
- d. DISPOZIŢIUNEA [ÎNTOCMIREA PLANULUI]
- e. ELOCUŢIUNEA [REDACTAREA sau EXPUNEREA ORALĂ]

De asemenea, se poate întocmi o schemă cu *procedeele stilistice* utilizabile în realizarea *elocuţiunii*.

6. În fine, materiale auxiliare importante pentru practica şcolară a compoziţiilor sînt *modelele*, cu alte cuvinte, *textele (compoziţiile) — model*, care îndeplinesc toate condiţiile unui exemplu bun de urmat. Mostrele reprezentînd compoziţii de diferite tipuri îşi găsesc locul fie înainte ca elevii să treacă la redactarea unei compuneri, fie după elaborare, în partea finală a corectării sau discutării ei. Textele-model se aleg consultînd operele diverşilor autori, ele pot fi create de profesor sau selectate dintre cele mai reuşite compoziţii alcătuite de elevi.

c. Problema formelor

Organizarea activităţii desfăşurate de profesor şi elevi în procesul didactic pe care îl reprezintă însuşirea tehnicii compoziţiei se obiectivează în mai multe *forme*, ele fiind, de fapt, cele specifice învăţămîntului în general.

1. Forma principală de organizare a procesului învăţării tehnicii de a compune este *lecţia*. Şi în cazul lecţiilor de compunere se disting mai multe *tipuri*, diferenţierea fiind determinată de o serie de factori, cum sînt: natura specifică a procesului de elaborare a unei compoziţii, caracterul predominant practic, aplicativ, al activităţilor implicate, vîrsta elevilor. În funcţie de aceşti factori, putem vorbi de: *lecţie de dobîndire de cunoştinţe despre compoziţii; lecţie de formare a priceperilor şi deprinderilor de a elabora compoziţii; lecţie de verificare şi corectare a priceperilor şi deprinderilor de a compune*. Prezentarea acestor lecţii, cu tehnica respectivă, va constitui obiectul subcapitolului următor.

2. **Activitatea individuală** este o formă de învăţămînt care constă în faptul că elevul realizează anumite sarcini şcolare independent de colegii săi din clasă, folosind, în mod direct sau indirect, ajutorul profesorului. Ea se foloseşte fie în cadrul lecţiei, cînd elevii sînt puşi să efectueze, individual, scurte exerciţii, într-un timp limitat, fie în afara şcolii, cînd ei au de făcut teme pentru acasă. Atît în clasele mici, cît, mai ales, în clasele mari, activitatea individuală este forma în care elevii sînt puşi să-şi exerseze deprinderile de a compune. De fapt nici nu poate fi concepută însuşirea tehnicii compoziţiei fără o îndelungată şi sistematică muncă de *exersare individuală*.

3. **Activitatea pe echipe**, care constă în efectuarea, în lecţie sau în afară de lecţie, a unor sarcini, prin colaborarea elevilor constituiţi în grupe mici, îşi poate găsi loc, în mod frecvent, în activităţile de formare a priceperilor de a alcătui compuneri. În clasele mici, elevii pot fi puşi

să efectueze, pe echipe, teme ca: întocmirea *planului simplu* al unui text dat; alcătuirea *planului dezvoltat* al unui text; redactarea unui *rezumat;* realizarea *dispoziţiunii* (planului) unei compoziţii, pe baza materialului documentar adunat prin discuţii colective în clasă; *analiza subiectului* unei compoziţii; *documentarea* pentru o anumită compoziţie ş.a.

4. **Vizitele şi excursiile**, care permit elevilor să ajungă la reprezentări exacte despre mediul înconjurător şi le prilejuiesc momente de trăiri adînci, greu de uitat, prezintă o mare importanţă instructiv-educativă. De aceea, ele constituie forme ce oferă condiţii foarte bune, în special pentru *documentare*, în perspectiva elaborării unor compoziţii. Folosite în acest scop, vizitele şi excursiile trebuie judicios pregătite, ceea ce înseamnă: precizarea obiectivelor de urmărit, întocmirea unui plan de desfăşurare, stabilirea sarcinilor pe care le vor avea elevii de rezolvat în timpul şi după excursie. Compoziţii cu titluri ca: *La muzeul de istorie al oraşului*, *O excursie prin Munţii Neamţului*, *În vizită la Fabrica de rulmenţi din Bîrlad* nu pot fi elaborate fără organizarea unor vizite sau excursii prin locurile menţionate.

5. **Cercurile pe materii** oferă condiţii organizatorice propice pentru cultivarea deprinderii elevilor de a compune şi, îndeosebi, pentru stimularea aptitudinilor creatoare ale acestora. În cadrul diferitelor cercuri (de matematică, ştiinţele naturii, geografie, ştiinţe sociale, literatură, de creaţie literar-artistică ş.a.), elevii se pot antrena în *pregătirea*, *prezentarea* şi *discutarea* unor compoziţii cu cele mai variate subiecte, îmbrăţişînd domenii diferite şi modalităţi compoziţionale diverse, de la simplul *rezumat*, pînă la *articolul informativ*, de popularizare şi *referatul ştiinţific* sau *compoziţia beletristică* (poezii, schiţe, povestiri, reportaje). Activitatea în cercuri oferă, totodată, climatul stimulator pentru afirmarea posibilităţilor elevilor de a expune în public, fie compoziţii pregătite îndelung, fie scurte intervenţii la dezbateri (observaţii critice, argumentarea unor afirmaţii etc.).

6. **Consultaţiile**, în dubla lor ipostază: de *învăţare* sau de *influenţare*, sînt, de asemenea, forme eficiente de organizare a activităţilor privind compoziţiile în şcoală. În cadrul consultaţiilor aşa-zise *de învăţare*, elevii pot beneficia de îndrumări calificate, personal transmise, în legătură cu compoziţiile lor. Prin consultaţiile *de influenţare*, profesorul poate orienta, stimula sau cenzura, cu tact, preferinţe, aptitudini ale elevilor în materie de compoziţie. Ambele forme de consultaţii înlesnesc tratarea individuală şi diferenţiată a elevilor în procesul dezvoltării capacităţilor de a se exprima complet, oral şi în scris.

B. Metodologia lecţiilor de compoziţie

Dintre formele de învăţămînt prezentate, *lecţia* este modalitatea organizatorică cea mai des folosită şi în practica şcolară a compoziţiilor, pentru că oferă un cadru larg, în care îşi găsesc loc şi alte forme, cum sînt: activitatea individuală, activitatea pe echipe.

În funcţie de conţinutul şi scopul predominant urmărit, se cunosc mai multe tipuri de lecţii de compoziţie.

a. Lecţia de dobîndire de cunoştinţe despre compoziţii

O asemenea lecţie se foloseşte pentru a forma la elevi noţiunile de bază despre structura unor compoziţii, despre tehnica elaborării lor. Frecvenţa ei este mai mare în clasele mici, deci în prima parte a procesului de iniţiere în tehnica elaborării compunerilor. Se foloseşte însă şi ori de cîte ori se abordează un nou tip de compoziţie.

Condiţia esenţială a acestei lecţii este *fundamentarea pe texte-model*, pentru a permite antrenarea elevilor, prin folosirea observării, comparaţiei şi conversaţiei, în descoperirea şi formularea cunoştinţelor.

Conţinutul unor lecţii de acest fel implică *probleme esenţiale de structură* a unei compoziţii, în general, *trăsăturile specifice* ale unui anumit tip de compoziţie sau *îndrumări generale despre tehnica elaborării*. Iată problemele pe care trebuie să le lămurească o lecţie care îşi propune să trateze despre *structura* unei compoziţii.

1. **Părţile compoziţiei şi conţinutul fiecărei părţi:**

— *titlul;*
— *introducerea:*
  — încadrarea temei într-un anumit context de preocupări;
  — formularea clară a problemei de tratat;
  — anunţarea principalelor aspecte şi ordinea în care vor fi urmărite;
— *tratarea:*
  — dezvoltarea subiectului (înlănţuirea logică a *ideilor;* înlănţuirea *faptelor* şi *evenimentelor*, dacă e o naraţiune; ordonarea aspectelor, în cazul unei descrieri);
— *încheierea:*
  — scurte aprecieri, concluzii personale despre cele spuse în tratare, prezentate ca o urmare logică, firească a ideilor din cuprins.

2. **Proporţia părţilor:**

— *introducerea* — aproximativ 1/6 din întreaga compoziţie;
— *tratarea* — cea mai mare întindere;

— *încheierea* — aproximativ 1/8 din întregul text; poate fi şi o singură propoziţie sau frază, un citat, un proverb.

3. Cerinţe generale:

— *temă* sau *subiect* bine precizate (formulate);
— *documentare* temeinică;
— *unitate* şi *armonie* compoziţională;
— *corectitudine* şi *naturaleţe* în exprimare.

Dăm una din soluţiile didactice posibile pentru o lecţie de introducere în structura compoziţiilor, la clasa a III-a. La data efectuării ei, elevii acestei clase au fost antrenaţi, succesiv, în rezolvarea unor exerciţii pregătitoare, precum: *alcătuirea planului de idei* al unui text, *relatarea conţinutului unui text* după planul de idei, *aranjarea unui text în pagină*, *alcătuirea unui text cu ajutorul unor întrebări date* sau al unui plan dat, *întocmirea unui text după un şir de ilustraţii*. Prin urmare, ei au cunoştinţe şi deprinderi suficiente pentru a li se da noţiuni despre *părţile principale ale unei compoziţii*.

Etape şi activităţi	Forme integrate	Metode şi procedee	Mijloace
1. *Organizarea clasei:* — pregătirea celor necesare desfăşurării lecţiei	Activitate colectivă	conversaţia	
2. *Dobîndirea de cunoştinţe despre structura unei compoziţii*			
a. *Contactul sensibilizator* cu un text exemplificativ	Activitate individuală	Lucrul cu cartea	Text-model, *Purceluşii şi lupul*
b. *Lectura analitică* a textului, pentru surprinderea părţilor şi a conţinutului lor	Activitate pe echipe	Lucrul cu cartea; observarea	
— Conţinutul părţilor principale şi proporţia lor.	Activitate frontală	conversaţia; observarea	
c. *Generalizarea* observaţiilor	Activitate individuală, alternînd cu cea frontală	conversaţia; expunerea; demonstraţia	
d. *Abstractizarea* (formularea noţiunilor: *titlu*, *introducere*, *cuprins*, *încheiere*)	Activitate frontală	conversaţia; demonstraţia	

Etape şi activităţi	Forme integrate	Metode şi procedee	schiţa pe tablă		
			Textul	Conţinutul părţilor	Numele părţilor
3. *Fixarea noţiunilor însuşite* — marcarea pe text a părţilor principale	Activitate individuală	exerciţiul	*Purceluşii şi lupul*	Numele textului	TITLUL
			Odinioară, într-un sat mare, trăiau trei purceluşi jucăuşi. Locuiau într-o căsuţă, împreună cu mama lor.	Începutul povestirii. Arată locul, timpul, personajele.	INTRODUCEREA
			Într-o zi, ei au cerut mamei lor să-i lase să plece în lume, să-şi caute norocul. Şi au plecat, fiecare apucînd pe drumul lui.	Partea cea mai mare. Se povestesc faptele în ordinea în care s-au petrecut	TRATAREA sau CUPRINSUL
			Cel mai mare s-a întîlnit cu un om care încărca nişte paie. A cumpărat cîteva paie şi şi-a făcut repede o casă. Pe cînd stătea la masă, a venit un lup, a suflat asupra casei, paiele s-au risipit, iar purceluşul a dispărut în burta lupului.		
			Purceluşul cel mijlociu şi-a ridicat o casă din beţe, cumpărate de la un moşneag. A păţit-o însă cu lupul cel nesătul ca şi frăţiorul său.		
			Mezinul şi-a clădit o casă din cărămizi. A venit şi la uşa lui lupul, dar nu i-a deschis. Lupul l-a speriat că va intra pe horn şi-l va mînca.		
			Pe vatră era însă un cazan cu apă clocotită, aşa că lupul a nimerit direct în el şi s-a opărit.		
			Purceluşul a răsuflat uşurat, a acoperit cazanul cu un capac, spunînd înspre	Partea de la sfîrşit. Arată cum s-a în-	ÎNCHEIEREA

4. *Consolidarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor*	Activitate individuală sau Activitate pe echipe	exerciţiul; de delimitat părţile principale ale unui text citit	lup că urciorul nu merge de multe ori la apă.	cheiat povestirea. E foarte scurtă.

b. **Lecţia de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor de a compune**

Însuşirea tehnicii compoziţiei necesită numeroase exerciţii, întrucît priceperile şi deprinderile implicate se formează şi se dezvoltă într-un timp îndelungat. Pentru aceasta, practica didactică acordă un loc prioritar lecţiilor de formare şi dezvoltare a deprinderilor de a compune. Se disting două variante: *lecţia de introducere în tehnica elaborării* compoziţiilor şi *lecţia de formare şi dezvoltare propriu-zisă a priceperilor şi deprinderilor de a compune.*

Lecţiile de introducere în tehnica elaborării compoziţiilor se organizează la clasele mici sau şi la alte clase mai mari, ori de cîte ori se constată că este necesar. Ele urmăresc să ofere *exemple concrete* privind efectuarea uneia sau alteia din fazele pregătirii unei compoziţii, prin modalitatea activităţii colective a profesorului şi elevilor, desfăşurate în clasă. Au, aşadar, un caracter special. Asemenea lecţii pot avea ca teme chestiuni ca: *alcătuirea planului simplu, a planului dezvoltat* al unui text dat, *realizarea invenţiunii, dispoziţiunii şi a elocuţiunii, aranjarea unui text în pagină* ş.a. Specificitatea acestor lecţii constă în *caracterul demonstrativ* al activităţilor efectuate, însă aspectul demonstrativ nu este explicit, ci implicit şi aceasta pentru că introducerea în problemele tehnice nu se face expozitiv, discursiv, sub forma emiterii unor reguli sau îndrumări abstracte, ci prin *realizarea efectivă*, împreună cu elevii, a operaţiilor respective. De aceea, lecţiile de acest fel sînt deosebit de instructive sub aspect practic-aplicativ şi ele trebuie judicios planificate, pregătite şi desfăşurate. Pentru ca elevul să se exerseze independent în tehnica alcătuirii de compoziţii, el trebuie, mai întîi, să efectueze operaţiile de bază împreună cu profesorul, să participe la ele *văzînd şi făcînd.*

Dăm o soluţie didactică reprezentînd o lecţie specială de *introducere* a elevilor în tehnica realizării *invenţiunii.*

Şcoala generală de 8 ani, comuna Bogdana, judeţul Vaslui.
Clasa a V-a.
Compoziţie liberă cu titlul *Satul în care locuiesc.*
Obiectiv principal: găsirea ideilor şi faptelor (documentarea) pentru realizarea compoziţiei.
Modalităţi şi mijloace: Conversaţia, expunerea: cărţi *(Istoria comunei Bogdana* de Ioan Antonovici, Bîrlad, 1906), exponate muzeistice (arme vechi, obiecte casnice), ilustraţii.
Preambul didactic-explicativ: elevii au comentat, anterior, textul *Sate şi oraşe* de Geo Bogza, au făcut exerciţii de întocmire a planului simplu, de povestire după plan, de descriere a unor aspecte, obiecte din natură, aşa încît au cunoştinţe şi priceperi elementare privind pregătirea pentru o compoziţie, putînd fi antrenaţi, prin *discuţii colective*, în căutarea ideilor şi exemplelor necesare compoziţiei cu titlul menţionat.

Desfăşurarea activităţii se realizează sub forma unor *discuţii libere* între elevi, în care intervine şi profesorul, pentru a le orienta şi stimula sau pentru a aduce unele informaţii şi precizări. Discuţiile pot avea următoarea desfăşurare.

Activitatea profesorului	*Activitatea elevilor*
Elevii sînt îndemnaţi să spună ce simt cînd pleacă pentru un timp sau se reîntorc după un anumit timp în satul natal.	Se răspunde: — Sîntem bucuroşi, că vom vedea şi alte locuri. — Ne simţim şi îngrijoraţi. — N-am plecat niciodată din sat. — Mi-i teamă să plec de-acasă. — Cînd ne întoarcem în sat, bucuria este mai mare decît cînd plecăm.
De ce trăim oare bucurie, revenind în sat?	Elevii spun: — Aici sînt părinţii, fraţii, surorile noastre. — Sîntem din nou printre cei foarte cunoscuţi şi apropiaţi de noi. — Revenim la locurile obişnuite de muncă şi joacă.

Descrieţi, pe scurt, locul în care este aşezată comuna noastră.

— Îmi place locul în care este aşezat satul.

Se oferă să răspundă mai mulţi elevi.

Reţinem cîteva răspunsuri.

— Este aşezată pe loc deluros.

— Se întinde pe dealuri înalte şi văi abrupte.

— Dealul *Racovei*, *Dealul Taberei* sînt cele mai mari înălţimi.

— Pe aceste dealuri, pe văile Bogdanei şi ale Sucevenilor sînt nenumăraţi pomi roditori.

— Cresc mulţi nuci, pruni, meri şi peri.

— Viţa de vie se întîlneşte peste tot.

— Comuna este înconjurată de păduri mari.

— Cea mai frumoasă este pădurea care începe de la Lipovăţ, se întinde pe Racova pînă spre Bacău.

Fiindcă s-a vorbit despre pădurile care înconjoară satul, e momentul să spunem că ele l-au apărat, în decursul veacurilor, de greutăţi. Aceste păduri au fost o perdea naturală care a ocrotit pomii roditori, dar a fost şi un scut de apărare împotriva duşmanilor ţării.

Bogdana este un sat vechi răzeşesc, întemeiat înainte de domnia lui Ştefan cel Mare şi s-a numit un timp *Zvîşteleşti*. Iată ce spune un istoric: „Satul Zvîşteleşti, numit astăzi Bogdana, şi-a luat numele de la familia Zvîşteală, după cum se vede din uricul Marelui Ştefan din anul 1468, prin care se întăreşte împărţeala de sate ce s-a făcut între pan Toader Zvîşteală şi cele trei surori ale lui, Stana, Marina şi Maruşca, învoindu-se între ei ca cel întîi să ieie satul Zvîşteleşti, unde îi este casa, iar cele de al doilea, satul Şărbăneşti, ambele pe pîrîul Bogdana, cu indicarea hotarelor

„pe unde din veci a umblat". *(Ist. com. Bogdana.)*

Pe teritoriul comunei noastre au avut loc, în trecut, evenimente importante. În timpul războiului cu leşii, în 1450, Bogdan, tatăl lui Ştefan cel Mare, a organizat o tabără de întărire pe dealul Horariţ (numit, după aceea, *Tabăra*), în timp ce oştile leşilor staţionau la Lipovăţ.

Apoi, după zdrobirea turcilor la Podul Înalt (Vaslui), în 1475, oamenii măriei sale, Ştefan cel Mare, au urmărit resturile turceşti şi pe teritoriul comunei Bogdana, „peste apa Similei", cum spune cronicarul Gr. Ureche.

Din acele timpuri au rămas arme, descoperite mai tîrziu şi aflate acum la Muzeul „V. Pîrvan" din Bîrlad: *o sabie mică moldovenească, o sabie turcească, săgeată, lănci, suliţe.*

Reţineţi cuvintele: *răzeş, uric, pan, cronicar, leşi, tabără, scut, săgeată, suliţă, lance.*

Ce aveţi de spus despre ocupaţiile locuitorilor?

— Cei mai mulţi se ocupă cu agricultura.

— Lucrează în C.A.P.

— Cultivă porumbul, floarea-soarelui.

— Cresc vite.

— Pe lîngă îngrijirea livezilor cooperativei, aproape fiecare gospodar cultivă pomii din grădina sa.

— Unii lucrează în fabrici şi pe şantierele de construcţii din oraşul Vaslui.

Reţineţi cuvintele: *cereale, legume, plante industriale, apicultură, legumicultură, viticultură, şantier.*

Ce aspecte ale satului vă atrag mai mult atenţia?

Elevii răspund:

— Îmi place pădurea tînără de salcîmi de pe Dealul Tabăra.

— Partea cea mai frumoasă este centrul satului.

— Atrag atenţia şcoala, sfatul popular, căminul cultural, magazinul universal.

Care sînt prefacerile petrecute sub ochii noştri?

— Sînt multe case noi.
— tradiţiile de Anul nou: haiducii, capra, ursul, căluţul, jocul numit dame; jocul *mărunţelele*.
— Monumentul închinat eroilor căzuţi în Războiul de independenţă.
— Construirea şoselei asfaltate care leagă satul de oraşul Vaslui.
— Apariţia unei staţiuni de maşini şi tractoare.
— Combinele Gloria cu care se recoltează grîul.
— Strada din centrul satului, cu trotuar şi flori pe margine, ca la oraş.
— S-au înmulţit antenele de televizor pe acoperişul caselor.
— Cursele permanente de autobuz Bogdana-Vaslui şi retur.

Însemnaţi cuvinte ca: *edificiu, drum asfaltat, S.M.T., combină, tractor, traseu, tur, retur;*
Expresiile: *panglica şoselei, zumzetul tractoarelor, covorul verde al pădurii, lucrări edilitare.*
Cum explicaţi transformările survenite în viaţa satului?

— Oamenii sînt harnici.
— Munca şi buna gospodărire a locuitorilor duc la transformări.
— S-a dezvoltat şi oraşul Vaslui.
— Şi celelalte sate înfloresc.

Notaţi expresia: *înfloreşte întreaga ţară.*
Ce vă este mai drag: *satul* în care trăiţi sau *patria?*

Unii elevi răspund prompt, alţii, după un timp de gîndire:
— Satul în care trăim.
— Patria.
— Mi-s la fel de dragi şi satul şi patria.
— Şi mie, pentru că satul meu este o părticică din patria noastră.

Oprim discuţiile
Pentru ora viitoare de compoziţie, încercaţi să vă îmbogăţiţi răspunsurile la întrebările puse şi gîndiţi-vă la organizarea ideilor desprinse din discuţiile purtate, repartizîndu-le pe cele trei părţi mari ale unei compoziţii.

Prezentăm o soluţie pentru o lecţie specială de *introducere în tehnica alcătuirii dispoziţiunii* (planului), pe baza ideilor pe tema *satul natal*, adunate prin discuţii libere, într-o oră anterioară.

Clasa a V-a

Compoziţie liberă cu titlul *Satul în care locuiesc.*

Obiectivul principal: alcătuirea planului (dispoziţiunea).

Modalităţi şi mijloace: conversaţia, schiţa pe tablă.

Preambul didactic explicativ: elevii sînt în posesia unui volum de date, fapte, idei suficiente, constituite prin discuţiile avute în una din orele anterioare; ei au meditat, în continuare, la subiectul compoziţiei şi au avut ca temă să schiţeze organizarea în plan a celor constatate. Ei pot fi deci antrenaţi într-o conversaţie, pentru a alcătui planul compoziţiei respective.

Discuţiile se pot desfăşura astfel:

Activitatea profesorului	*Activitatea elevilor*
	Planul [schiţat pe tablă]
Să ne reamintim cîteva cunoştinţe:	— *Titlul*
— Care sînt părţile principale ale unei compoziţii?	— *Introducerea, cuprinsul, încheierea*
— Ce conţine fiecare din ele?	— Prima parte: introducerea în subiect; cîteva informaţii generale, într-un text scurt.
— Ce proporţie trebuie să fie între ele?	— A doua parte: informaţiile, faptele, ideile, care răspund subiectului, ocupă spaţiul cel mai mare.
	— Ultima : concluzia desprinsă din conţinut, cîteva propoziţii.
Să aplicăm aceste cunoştinţe în cazul ideilor, aspectelor ştiute despre satul nostru.	
Ce titlul putem da compoziţiei?	Cîteva răspunsuri:
Pot fi acceptate toate aceste propuneri. Ne vom opri la ultimul. Îl scriem pe tablă.	— Satul meu — Satul natal — Satul în care locuiesc

Satul în care locuiesc
[plan]

Cum vom începe compoziția?

Răspunsuri:

— Satul nostru se află în județul Vaslui.

— E un sat mare și frumos.

— Ce simțim cînd vorbim despre satul nostru.

Sînt potrivite toate sugestiile. De fapt nu există planuri fixe, valabile pentru orice compunere de acest fel și obligatorii pentru fiecare dintre noi. Noi vrem să ne însușim *tehnica* ordonării ideilor într-un plan.

Reținem ideea că în introducere să spunem numele satului, să amintim de situarea lui din punct de vedere administrativ, despre impresia generală.

Se scrie pe tablă:

INTRODUCERE

— *Bogdana, sat mare și frumos, situat în județul Vaslui*

Ce idei și în ce ordine le vom consemna în *cuprinsul* compoziției?

Răspunsuri:

— Începem cu descrierea locurilor în care se află așezat satul.

— Am putea începe cu vechimea satului și cu evenimentele istorice petrecute pe aceste locuri.

— Să arătăm mai întîi viața de astăzi a satului și apoi să vorbim de trecut.

— Să descriem locurile și înfrumusețarea lor astăzi și apoi să spunem ceva și despre trecut.

Ați venit toți cu idei bune.

Aș propune să plecăm de la descrierea peisajului natural, apoi să vorbim ceva despre vechimea și evenimentele istorice petrecute prin partea locului și să continuăm cu ocupația locuitorilor și cu aspectele noi care apar în viața satului.

Cum vom formula prima idee din cuprins și ce fapte vom arăta?

Răspunsuri

— Descrierea locurilor în care se află comuna.

Mai sînt și alte propuneri?

Atunci să notăm:

— Vom aminti de dealuri, văi, pomi, păduri.

CUPRINS

1. *Descrierea locurilor în care este așezată comuna:*
   — *dealuri înalte, văi abrupte;*
   — *variate specii de pomi fructiferi (nuci, pruni, meri, viță-de-vie);*
   — *înconjurată de păduri.*

Formulați ideea următoare!

Răspunsuri:

— Vechimea satului Bogdana.

— Istoricul localității.

— Trecutul satului vorbește.

— Rădăcini istorice.

— Ștefan cel Mare și Bogdana.

Sînteți inventivi. Putem reține aproape toate răspunsurile.

Ce anume fapte și evenimente vom relata în cadrul acestui subpunct din cuprins?

Răspunsuri:

— Că e sat vechi răzășesc.

— Întemeiat pe timpul lui Bogdan Vodă.

— Numele întemeietorului.

— Documentul care stă mărturie.

— Tabăra organizată de Bogdan, în 1450.

— Urmărirea resturilor oștirii turcești de către Ștefan cel Mare, în 1475.

— arme găsite pe aceste locuri.

Deci, notăm:

2. *Bogdana, sat vechi, cu trecut istoric însemnat:*
   — *sat răzeșesc (întemeiat pe timpul domniei lui Bogdan Vodă);*
   — *documentul de la 1468 (Zvîșteală);*
   — *evenimente istorice (tabăra lui Bogdan, 1450; urmărirea de la 1475);*
   — *mărturii arheologice (arme vechi).*

Propuneţi formularea ideii următoare a planului, menţionînd şi cîteva fapte!	*Răspunsuri:* — Ocupaţia locuitorilor. — Viaţa sătenilor. — Ocupaţii şi tradiţii. — Printre ocupaţii: cultivarea cerealelor, pomicultura, viticultura, creşterea vitelor, apicultura.

Notăm:

3. *Ocupaţiile principale, tradiţiile:*
— *activitate productivă în C.A.P. (cultivarea cerealelor, pomicultura, viticultura, creşterea vitelor, apicultura);*
— *vechi tradiţii folclorice (haiducii, ursul, căluţul, mărunţelele).*

Să dăm expresie ideii referitoare la noile aspecte care apar în înfăţişarea satului. Menţionaţi cîteva aspecte.	*Răspunsuri:* — Schimbările satului. — Satul îşi preface înfăţişarea. — Înnoirea satului. — S-au făcut plantaţii de salcîm; — Construirea de noi localuri pentru Consiliul popular, căminul cultural, magazinul universal. — Şoseaua asfaltată. — Curse permanente de autobuz. — Tot mai multe televizoare.

Să scriem:

4. *Transformări înnoitoare:*
— *împăduriri masive;*
— *ridicarea de noi edificii (Consiliul popular, căminul cultural, magazinul universal);*
— *lucrări edilitare (şosea asfaltată, trotuare, cişmele noi);*
— *case noi (televizoare), flori.*

Cu ce idee vom încheia?	*Răspunsuri:* — Iubim satul în care trăim. — Satul se dezvoltă mereu. — Munca, hărnicia oamenilor înfrumuseţează satul.

Reţinem:

ÎNCHEIERE

— *Înflorirea satului, rezultat al hărniciei oamenilor.*
— *Mîndria de a fi un fiu recunoscător al satului*

Pregătiţi, acasă, expunerea orală a compoziţiei, conducîndu-vă după planul alcătuit împreună în clasă.	

Înfăţişăm desfăşurarea unei lecţii speciale de *introducere în tehnica realizării elocuţiunii* (redactării). Punctul de plecare pentru dezvoltarea în scris a ideilor îl constituie planul alcătuit în clasă, prin activitatea colectivă, într-o lecţie specială.

Clasa a V-a

Compoziţie cu titlul *Satul în care locuiesc*

Obiectiv principal: realizarea elocuţiunii (dezvoltarea în scris a ideilor din plan).

Modalităţi şi mijloace: conversaţia, demonstraţia, lucrul cu cartea, activitatea colectivă (frontală), *Dicţionarul limbii române moderne, Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuaţie, tabele ortografice, scrierea pe tablă.*

Preambul didactic explicativ: elevii s-au documentat, ideile sînt organizate într-un plan, au avut de exersat, pentru acasă, expunerea orală a ideilor din planul alcătuit în colectiv în clasă. Sînt pregătite deci condiţiile pentru activitatea colectivă de elaborare a textului compoziţiei cu titlul cunoscut.

Desfăşurarea lecţiei *Activitatea profesorului*	*Activitatea elevilor*
Constituirea treptată a textului (pe tablă)	
Vom dezvolta împreună, într-un *text* închegat, ideile din planul pe care îl aveţi în caiete. Va trebui să veniţi fiecare cu formulările voastre pentru fiecare idee din plan, să le discutăm în colectiv, să le nuanţăm şi să ne oprim la propoziţiile şi frazele cele mai potrivite. Să pornim de la titlu. La ce titlu ne-am oprit? S-au mai propus şi alte titluri. Fiecare e liber să pună titlul dorit, numai să corespundă ideilor reţinute în plan. Noi scriem pe tablă titlul din plan.	— *Satul în care locuiesc*
Satul în care locuiesc	
Trecem la formularea *introducerii*. Propuneţi una sau mai multe propoziţii.	Un elev: — Satul în care locuiesc se numeşte Bogdana. Satul Bogdana se află în judeţul Vaslui. Satul Bogdana este mare şi frumos.

Ce părere aveţi despre propoziţiile colegului vostru?

Răspunsuri:

— Repetă de cîteva ori cuvîntul *sat.*

— Repetă de trei ori numele satului.

— Nu foloseşte cuvinte care să ne atragă.

Spuneţi voi altfel!

Cum eliminăm repetarea cuvîntului *sat?*

Să indicăm mai precis situarea lui în judeţ.

Continuaţi!

Am repetat iar cuvîntul *sat.* Găsiţi un alt cuvînt care să-l înlocuiască!

Alt cuvînt!

Altul!

Căutaţi şi alte adjective!

Răspunsuri:

— Numele satului meu este Bogdana.

— Înlocuim numele cu un pronume şi spunem: El se află în judeţul Vaslui.

— El se află în partea de nord-vest a judeţului Vaslui.

— E un sat mare şi frumos.

Scriem pe tablă. Cum vom scrie primul rînd?

— E o localitate.

— aşezare

— comună

— E o aşezare rurală, întinsă şi frumoasă.

— Începem cu literă mare şi mai în interior.

Numele satului în care locuiesc este Bogdana. El se află în partea de nord-vest a judeţului Vaslui. E o aşezare rurală întinsă şi frumoasă.

Dezvoltaţi, în continuare, ideile din *cuprins.* Începem cu prezentarea locurilor. Formulaţi-vă propoziţiile!

Un elev:

— Comuna se întinde pe mai multe dealuri şi văi.

Alt elev:

— Propun să îmbogăţim propoziţia astfel:

Comuna se întinde pe mai multe dealuri şi văi *abrupte.*

Al treilea:

— Pentru că am folosit şi în introducere cuvîntul *a întinde,* să spunem: Comuna se *răsfiră...*

Formulaţi şi celelalte aspecte privitoare la locuri.

Răspunsuri:

— Pe ele cresc numeroase specii de pomi fructiferi: nuci, pruni, meri şi peri.

— În loc de *fructiferi,* să spunem *roditori,* că e mai frumos.

— Să spunem nuci *falnici, rotaţi.*

Folosiţi dicţionarul!

— Viţa de vie ocupă mari suprafeţe de pămînt, în special locurile nisipoase.

— Totul este înconjurat de păduri *mari.*

— Am mai folosit cuvîntul *mari.*

— Îl înlocuim cu adjectivul *seculare.*

— Ce înseamnă *seculare?*

— *Secular,* „care durează mai multe secole, care are o vechime de mai multe secole; fig. străvechi".

Închegăm propoziţiile voastre, ţinînd seama de modificări, şi scriem pe tablă. Cum scriem primul rînd?

— Lăsăm un rînd alb între *introducere* şi *cuprins,* iar primul rînd îl începem mai în interior, ca *alineat.*

Comuna se răsfiră pe mai multe dealuri şi văi abrupte. Pe ele cresc numeroase specii de pomi roditori: nuci falnici şi rotaţi, pruni, meri şi peri. Viţa de vie ocupă mari suprafeţe, în special terenurile nisipoase. Totul este înconjurat de păduri seculare.

Dezvoltaţi a doua idee din cuprins. Ea se referă la vechimea satului.

Discuţiile elevilor:

— Bogdana e un sat vechi.

— În loc de *sat* să spunem *localitate* şi să adăugăm că *are un trecut istoric însemnat.*

— Propun să înlocuim *are un trecut.*

...cu *aminteşte de evenimente istorice însemnate.*

— Întemeietorul este un răzeş.

— Să-i dăm numele: *Zvîşteală.*

— Despre care vorbeşte zapisul de la 1468.

— Să spunem că e iscălit de Ştefan cel Mare.

— Eu propun să ne exprimăm altfel, mai frumos: *poartă sigiliul viteazului domnilor Ştefan cel Mare.*

— Ce înseamnă *sigiliu?*

(Se consultă dicţionarul: „placă pe care este imprimată o emblemă, semnă-

tura cuiva şi care se aplică pe un act oficial").

— Pe aceste locuri s-au petrecut evenimente importante.

— Aici a făcut tabără Bogdan, tatăl lui Ştefan cel Mare, în 1450.

— De atunci, unul din dealuri se numeşte *Tabăra*.

— Tot pe aici au fost urmăriţi şi omorîţi turcii care nu mai scăpaseră teferi în lupta de la Podul Înalt, din 1475.

— Stau mărturie nenumăratele arme vechi găsite: săgeţi, suliţe.

Scriem, marcînd trecerea la altă idee prin *alineat:*

Bogdana e o localitate veche, care aminteşte de evenimente istorice însemnate. Întemeietorul este un răzeş, Zvîşteală, despre care pomeneşte zapisul de la 1468, cu sigiliul viteazului domnitor al Moldovei, Ştefan cel Mare. Pe aceste locuri, s-au petrecut fapte de arme importante. Aici a făcut tabără Bogdan, tatăl lui Ştefan cel Mare, în 1450, pe cînd se lupta cu leşii. De atunci, unul din dealuri se numeşte Tabăra. Tot pe aici, au fost urmăriţi şi ucişi o parte din turcii scăpaţi teferi după înfrîngerea lor de la Podul Înalt, din 1475. Stau mărturie multe arme vechi dezgropate: săgeţi, săbii turceşti, suliţe.

Dezvoltaţi a treia idee, referitoare la ocupaţiile bogdănaşilor.

Răspunsuri:

— Ocupaţia tradiţională a locuitorilor este agricultura.

— Cultivă cereale: grîu, porumb, orz, ovăz.

— Să spunem: ocupaţia de *bază*, tradiţională.

— Să formulăm o frază mai dezvoltată, în care să menţionăm toate ocupaţiile:

De cînd se ştiu, bogdănaşii se ocupă cu cultivarea cerealelor, pomicultura, viticultura, creşterea vitelor, mai ales a oilor, cu apicultura şi altele.

— Ei au multe tradiţii legate de aceste îndeletniciri: pluguşorul, capra, căluţul.

— Şi jocul popular *mărunţelele*, cum nu se află în alte sate.

— Şi aceste lucruri pot fi cuprinse într-o frază. Să spunem aşa:

Ei au ştiut să îmbine întotdeauna hărnicia pe ogoare cu cîntecul şi jocul, fiind păstrătorii unor tradiţii minunate: pluguşorul, haiducii, căluţul, jocul popular *mărunţelele*, cum nu se află în alte sate.

Notăm:

De cînd se ştiu, bogdănaşii se ocupă cu cultivarea cerealelor, pomicultura, viticultura, creşterea vitelor, mai ales a oilor, cu apicultura şi altele. Ei au ştiut să îmbine întotdeauna armonios hărnicia pe ogoare cu cîntecul şi jocul, fiind păstrătorii unor minunate tradiţii: pluguşorul, haiducii, căluţul, jocul popular „mărunţelele", cum nu se află în alte sate.

Formulaţi propoziţiile alineatului care are ca idee transformările petrecute în sat.

Răspunsuri:

— S-au produs multe schimbări în viaţa satului.

— În ultimii ani, socialismul a adus transformări mari.

— S-au făcut mari împăduriri.

— S-au construit noi edificii pentru Consiliul popular, căminul cultural, sediul C.A.P., un magazin universal.

— S-au realizat importante lucrări edilitare: şosea asfaltată, trotuare în centru, captări de apă şi cişmele.

— La acestea se adaugă construirea a nenumărate case noi, înmulţirea aparatelor de radio şi a televizoarelor.

Închegăm propoziţiile într-un alineat:

În ultimii ani, socialismul a produs mari prefaceri şi înnoiri în viaţa satului. S-a plantat o adevărată pădure de salcîmi pe dealul Tabăra, s-au ridicat noi edificii impunătoare pentru sediile Consiliului popular, căminului cultural, C.A.P.-ului, un mare magazin universal. S-au realizat, de asemenea, importante lucrări edilitare: o şosea asfaltată, trotuare, captări de apă şi cişmele. La toate acestea se adaugă construirea a nenumărate case noi, sporirea numărului de radiouri şi televizoare.

Formulaţi încheierea!

Răspunsuri:

— Înflorirea satului este urmarea hărniciei oamenilor.

— Să spunem *satului meu.*

— În loc de *urmarea* să folosim cuvîntul *rodul.*

— Să mai spunem că e și rodul *vremurilor noi.*

— Să mai adăugăm: Mă simt mîndru că sînt bogdănaș.

— Lăsăm un rînd alb între *cuprins* și *încheiere* și începem cu alineat nou.

Scriem concluzia. Cum procedăm?

Înflorirea satului meu este rodul hărniciei oamenilor și al vremurilor noi. Mă simt mîndru că sînt bogdănaș.

Ca temă pentru acasă, transcrieți compoziția în caietele speciale. Puteți să interveniți în text, introducînd sau eliminînd anumite cuvinte, expresii, după preferințele fiecăruia.

Exemplele pe care le-am dat ilustrează varianta lecțiilor *de introducere* în tehnica elaborării compozițiilor, a căror specificitate constă în *aspectul demonstrativ* și *forma colectivă* de desfășurare a activității. Spuneam însă că *lecția de formare și dezvoltare a priceperilor și deprinderilor de a compune* mai are o variantă, care e și cea mai frecvent folosită formă de organizare a activităților privind compozițiile în școală și anume, *lecția de formare și dezvoltare propriu-zisă a priceperilor de a compune* sau lecția de *exersare* a unor cunoștințe-îndrumări (știute teoretic), pentru a deveni deprinderi practice. Fără nenumărate lecții de acest fel, nu se pot forma deprinderi practice. Specificul variantei în discuție stă în *aspectul* ei *practic*, de *exersare* și în *forma individuală* a activității. Trecerea de la forma colectivă la cea individuală nu se face brusc, ci în mod treptat, prin utilizarea formei *semicolective*, care constă în efectuarea unor operații în colectiv și a altora, în mod individual.

În cazul *lecției de exersare*, structura de ansamblu este următoarea:

1. stabilirea priceperii sau deprinderii pe care elevii și-o vor însuși;
2. revitalizarea cunoștințelor, priceperilor (îndrumărilor) pentru aplicarea cărora elevii efectuează exerciții;
3. demonstrarea activității respective sau explicarea sarcinilor și a modului de rezolvare a acestora de către elevi prin activitatea lor independentă;
4. efectuarea practică a sarcinilor de către elevi;
5. controlul efectuării sarcinilor;

6. darea temei pentru acasă, pentru fixarea și consolidarea priceperii sau deprinderii implicate.

În practică, nu întotdeauna se parcurg toate aceste părți. Se folosesc, adesea, variante ale structurii prezentate, în care efectuarea sarcinilor de către elevi prin activitate individuală nu se termină în lecția respectivă, ci se continuă într-o altă oră sau se dă continuarea ei ca temă pentru acasă.

c. Corectarea, discutarea și evaluarea compozițiilor; lecțiile speciale de acest fel

1. Corectarea

1.1. **Importanță.** Corectarea exercițiilor de compoziție este operația cea mai însemnată pe linia formării priceperilor și deprinderilor practice de a compune, pentru că ea are rolul de *întărire* sau de *sancționare* a rezultatelor învățării. Elevii simt nevoia să-și vadă confirmate succesele, să li se arate și să li se corecteze greșelile. În ceea ce îl privește pe profesor, corectarea îi permite să constate la timp lipsurile în activitatea elevilor și să intervină oportun pentru eliminarea lor.

1.2. **Cerințe.** Eficiența corectării exercițiilor elevilor este în funcție de respectarea mai multor cerințe și anume:

— *să fie corectate în mod operativ*, eliminîndu-se intervalele de timp prea mari între eleborare și corectare;

— *să fie însoțită de întocmirea evidenței greșelilor*, gruparea acestora făcîndu-se după criteriul relațiilor dintre gramatică și vorbire;

— *să se evite utilizarea permanentă a aceleiași tehnici de corectare;*

— *să aibă un caracter emulativ;*

— *să fie adecvată particularităților intelectuale ale elevilor;*

— să implice treptat și diferențiat elevii în activitatea de *autocorectare*, ceea ce presupune preocuparea pentru formarea obișnuinței lor de a lucra independent;

— *să aibă caracter sistematic*, atît la dimensiunile activității învățătorului și profesorului de limba română, cît și la acelea ale activităților privind studierea tuturor obiectelor de învățămînt.

1.3. **Modalitățile de corectare.** Sînt și ele în funcție de mai mulți factori: stadiul formării deprinderilor de a compune; vîrsta elevilor; particularitățile psihice individuale ale fiecărui elev; gradul de difi-

cultate a temei; tipul compoziției abordate; factorul care are rolul principal în corectare. Avînd în vedere gradul în care profesorul și elevii sînt implicați în corectare, se pot folosi mai multe modalități didactice de corectare.

1.3.1. *Corectarea de către învățător sau profesor.* Constă în efectuarea corectării integrale a greșelilor, prin cercetarea compozițiilor de către educator în clasă sau acasă. Tehnica de lucru este prezentată în metodici. Reținem doar cîteva indicații mai importante:

— se pornește de la *cerințele generale* pentru orice compoziție, cît și de la *cerințele speciale* privind tipul de compoziție în cauză;

— se urmăresc apoi următoarele aspecte:

— *dacă s-a tratat efectiv subiectul* și nu se emit generalități;

— rigurozitatea *planului* (proporția părților, legătura logică dintre părți, înlănțuirea ideilor);

— volumul de *cunoștințe* (înțelegerea temeinică a lor, exactitatea științifică, bogăția de informații, argumentarea și motivarea afirmațiilor);

— *modul de redactare* (vocabularul folosit: bogat-sărac; corectitudinea construcțiilor sintactice: propoziții-fraze; așezarea în pagină; ortografia; punctuația; aspectul general: acuratețea paginii, cum sînt scrise literele, poziția scrisului față de liniatura caietului);

— se scriu, la sfîrșitul compunerii, cîteva *observații* (impresia generală, sublinierea originalității, a calităților și lipsurilor mai mari).

Această modalitate se folosește în clasele mici, în perioada formării deprinderilor elementare de bază cu privire la exprimarea scrisă. O corectare de acest fel poate fi temeinică numai în condițiile în care compozițiile se iau acasă. Compozițiile corectate se restituie elevilor, pentru a fi refăcute, individual, în lumina corecturilor făcute.

Exemplificăm tehnica de lucru.

Iată un text, aparținînd unui elev din clasele primare:

Prima zi de școală.

O dată cu venirea toamnii se începe și școala.
Prima zi de școală sa petrecut într-o luni.
A fost o zi plină de soare. Poarta școlii este larg deschisă. Copii plini de sănătate, țipă bucuroși prin curte. Învățătorii sau apropiat de copii și li-au urat bun venit la școală. Ei s-au bucurat și a intrat după aceia toții în clase care nerăbdători numai știa cum arată. Nu vom uita prima zi de școală că a fost plină de veselie.

Se poate proceda în două feluri.

Se taie greșelile cu o linie orizontală și se scrie corect printre rînduri astfel:

Prima zi de școală/

Odată toamnei, încep și cursurile școlilor.
~~O dată~~ cu venirea ~~toamnii~~ ~~se începe și școala.~~

Prima s-a
~~Prima~~ zi de școală ~~sa~~ petrecut într-o luni.

școlii era Copiii,
A fost o zi plină de soare. Poarta ~~școalei este~~ larg deschisă. ~~Copii~~

făceau mare larmă s-au
plini de sănătate, ~~țipă bucuroși~~ prin curte. Învățătorii ~~sau~~ apropiat de

le- au
copii și ~~li~~-au urat bun venit ~~la școală.~~ Ei s-au bucurat și ~~a~~ intrat

aceea cu plini de nerăbdare.
după ~~aceia~~ toții în clase ~~care nerăbdători numai știa cum arată.~~

Prima zi de școală nu poate fi uitată ușor.
~~Nu vom uita prima zi de școală că a fost plină de veselie.~~

Se subliniază cu o linie greșelile și pe marginea albă a paginii se scrie corect:

Prima zi de școală.

Odată/ toamnei/, /încep și cursurile școlilor.	O dată cu venirea toamnii se începe și școala.
alineat/ s-a	Prima zi de școală sa petrecut într-o luni.
școlii era/	A fost o zi plină de soare. Poarta școalei este larg deschisă.
Copiii/, /făceau mare larmă	Copii plini de sănătate, țipă bucuroși prin curte.
s-au/ le-	Învățătorii sau apropiat de copii și li-au urat bun venit
au/ aceea cu/	la școală. Ei s-au bucurat și a intrat după aceia toții în
plini de nerăbdare.	clase care nerăbdători numai știa cum arată. Nu vom
Prima zi de școală nu poate fi uitată ușor.	uita prima zi de școală că a fost plină de veselie.

1.3.2. *Corectarea prin activitatea independentă a elevului.* Modalitatea aceasta urmăreşte să formeze elevii pentru *autocorectare.* Şi în acest caz se poate proceda în mai multe feluri. Pentru a pregăti, treptat, elevii în vederea autocorectării, e recomandabil să se înceapă cu acele procedee care menţin, în prim plan, rolul nostru şi să se treacă, apoi, la procedeele care măresc aportul elevilor în corectare.

Din prima categorie face parte procedeul cel mai des folosit în şcoala tradiţională şi anume, *intervenţia în text prin folosirea unor semne convenţionale.* Cunoscînd semnificaţia semnelor, elevul este pus în situaţia de a gîndi şi a-şi corecta greşelile semnalate. În practica şcolară se utilizează mai des următoarele semne:

———	de înlocuit cuvîntul (rîndul) subliniat;
⟩⟨	de scris despărţit;
↕	de scris unit;
∨	lipseşte un cuvînt, mai multe cuvinte, o propoziţie etc;
○	greşeală de ortografie;
=	greşeală de punctuaţie;
//	şir nou, alineat;
?—	neînţeles, vag, confuz, prolix, exprimare nepotrivită, incorectă;
X—	nu e necesar, digresiune, de suprimat;
ac!—	acordul e greşit;
c	copiat;
t—	timpul verbelor nu e bine întrebuinţat;
~~	literă sau cuvînt scrise greşit.

Iată folosirea unor asemenea semne în corectarea textului luat ca exemplu.

Prima zi de şcoală.

O dată cu venirea toamnii se începe şi şcoala
// Prima zi de şcoală sa petrecut într-o luni.
A fost o zi plină de soare. Poarta şcoalei
t este larg deschisă. Copii plini de sănătate,
? ţipă bucuroşi prin curte. Învăţătorii sau apropiat de copii şi li-au
urat bun venit la şcoală. Ei s-au bucurat
ac! şi a intrat după aceia V toţii în clase
? care nerăbdători numai ştia cum arată.
//? Nu vom uita prima zi de şcoală că a fost plină de veselie.

Categoria procedeelor care măresc aportul elevilor în corectare se caracterizează prin faptul că *nu se intervine în nici un fel în text,* ci se menţionează numai numărul de greşeli: global, pe categorii, pe rînduri, pe categorii şi pe rînduri, după caz (G. Beldescu, op. cit., 257).

Utilizînd acest procedeu, elevul se află în situaţia de a depista singur greşelile, pe baza unui simplu avertisment general şi de a le autocorecta. În cazul textului folosit ca exemplu, pe partea liberă a paginii, pot fi menţionate avertismentele următoare:

gr. de punctuaţie	Prima zi de şcoală.
2 cuv. scrise greşit şi o construcţie de înlocuit	O dată cu venirea toamnii se începe şi şcoala.
1 gr. de punere în pagină şi 1 gr. de ortografie	Prima zi de şcoală sa petrecut într-o luni.
1 cuv. scris greşit	A fost o zi plină de soare. Poarta şcoalei
1 gr. acord, 1 de art., 1 de punctuaţie	este larg deschisă. Copii plini de sănătate,
o expresie nepotrivită, o gr. de ortografie	ţipă bucuroşi prin curte. Învăţătorii sau
1 gr. de ortogr.	apropiat de copii şi li-au urat bun venit

cuv. de prisos, 1 gr. de acord	la școală. Ei s-au bucurat și a intrat
1 gr. ortogr., lipsește un cuv.	după aceia toții în clase care nerăbdă-
construcție greșită, punerea în pagină, construcție neclară	tori numai știa cum arată. Nu vom uita prima zi de școală că a fost plină de veselie.

În exemplul de mai sus, se menționează numărul de greșeli pe categorii și pe rînduri.

O lecție specială de corectare, bazată pe modalitatea antrenării elevilor în activitatea independentă (autocorectare) și care ar folosi procedeele arătate, se desfășoară astfel:

— se anunță elevii că vor desfășura independent (individual sau pe grupe) corectarea unui text (selectat din compozițiile pe care le-au avut de efectuat pentru ora respectivă sau alcătuit de noi în mod special);

— se prezintă (pe tablă sau pe planșă) textul care urmează a fi corectat cu numărul de greșeli (global, pe categorii, pe rînduri, pe categorii și pe rînduri (în funcție de scopul urmărit în lecția respectivă);

— se formulează sarcinile pe care elevii le au de rezolvat prin activitate independentă (descoperirea greșelilor după avertismentele consemnate pe marginea textului, corectarea și motivarea lor);

— se lasă elevii să lucreze independent, pentru rezolvarea sarcinilor date;

— se verifică felul în care elevii au efectuat corectările (sînt puși să arate care sînt greșelile, cum le-au corectat și motivația);

— se dă tema pentru acasă.

1.3.3. *Corectarea prin dialog cu clasa.* Prin această modalitate de corectare, se urmărește evitarea sau dezautomatizarea unor deprinderi negative și efectuarea conștientă a scrierii, corespunzător normelor gramatical-ortografice și celor ale tehnicii compoziției în general. Ea se folosește după ce am verificat acasă o parte din compoziții, deci în lecții speciale, dar se poate aplica și spontan, în timpul elaborării în clasă a unui text.

Tehnica de lucru constă în punerea elevului care a făcut o anumită greșeală (de plan, conținut, argumentare, redactare, punere în pagină etc.) să spună *de ce a scris așa* și apoi, prin dialog cu el, să arate *în ce constă greșeala* și *cum e corect.* Procedeul este cu deosebire recomandabil în cazul greșelilor de limbă și ortografie, cînd dialogul impune (vezi G. Beldescu, op. cit., 258) un anumit traseu:

— indicarea abaterii ca greșeală de construcție, de acord, de pronunție;

— recunoașterea decalajului dintre exprimarea elevului și modelul literar;

— motivarea exprimării literare;

— corectarea greșelii (de construcție, pronunție etc.);

— asocierea pronunției corecte cu perceperea scrierii corecte.

Conducîndu-ne după indicațiile din *Ortografia în școală*, dăm un exemplu:

> — Ai scris *toamnii* pentru că așa pronunți. Pronunția nu este însă corectă. Ascultă cum rostesc eu cuvîntul. Ce deosebire constați? Rostește și tu cuvîntul după mine (...) Repetă (...) Pronunță-l împreună cu *venirea.* (...) Ce regulă ai încălcat? (...) Cuvîntul este un nume (substantiv). De ce gen este?(...) Rostește forma de nominativ plural fără articol. (...) Deci ai pronunțat și ai scris *i* în loc de *e* în forma de genitiv a unui substantiv feminin terminat în *e* la nominativ plural. Recunoști acum regula nerespectată? Scrie cuvîntul pronunțat corect. Ce cuvinte se pronunță și se scriu conform cu aceeași regulă? Scrie-le pe tablă. Citește-le.

Se procedează, prin analogie, în cazul tuturor celorlalte tipuri de greșeli privind redactarea (plan, conținut, vocabular, construcții gramaticale).

Lecția specială de corectare în care se folosește modalitatea *dialogului cu clasa* parcurge etapele:

— anunțarea felului activității și a modului în care urmează a fi efectuată;

— corectarea greșelilor prin dialog cu clasa;

— formularea unor concluzii privind stadiul cunoștințelor și formării deprinderilor de a compune;

— tema pentru acasă.

2. Discutarea compozițiilor

2.1. **Importanța** discutării exercițiilor de compoziție ale elevilor constă în aceea că imprimă seriozitate în efectuarea sarcinilor pe această linie, menține treaz interesul pentru munca de elaborare de texte, cît și spiritul de emulație, contribuie, alături de *corectare*, la depistarea operativă a greșelilor, la conștientizarea procesului de îmbunătățire a priceperilor și deprinderilor legate de comunicarea scrisă, operează, în fine, în sensul cultivării responsabilității față de muncă și disciplină.

2.2. **Cerințe.** Discutarea lucrărilor necesită: imprimarea unui *caracter sistematic* operației, *pregătirea ei temeinică* (în acest sens fiind obligatorie întocmirea unui plan al discuțiilor, pe măsură ce se verifică un

anumit număr de compoziții), asigurarea unui *climat stimulativ*, ceea ce presupune evitarea oricărui factor care ar putea da naștere unor reacții aversive din partea elevilor.

2.3. **Modalități de discutare.** Discutarea compozițiilor se poate face în *lecții curente* și în *lecții speciale*. În cadrul *lecțiilor curente* (indiferent de obiectul de învățămînt), discutarea se face, în funcție de împrejurări și scopul urmărit, diferențiat: *individual*, adică prin solicitarea în dialog a elevului în cauză și *în colectiv*, prin antrenarea întregii clase. Ambele modalități au loc în momentul afectat așa-zisei verificări a cunoștințelor sau a temei pentru acasă și se desfășoară după o tehnică în general cunoscută. Ordinea operațiilor este:

— anunțarea activității ce urmează a se efectua (care este audierea și discutarea unei sau unor compoziții);

— precizarea obiectivelor de urmărit și a tehnicii de folosit (caiet, însemnări pe probleme);

— numirea elevilor care vor citi (sau solicitarea de voluntari);

— audierea compoziției sau a compozițiilor;

— adresarea de întrebări autorilor de către elevii din clasă (pentru eventuale clarificări prealabile) și răspunsurile la întrebări;

— desfășurarea discuțiilor pe marginea textelor audiate (prin participarea elevilor clasei);

— replica dată de autori observațiilor ce li s-au făcut;

— concluziile învățătorului sau profesorului.

Se poate proceda ca mai sus, audiind întîi toate compozițiile propuse și apoi discutîndu-le, sau audiind și discutînd, pe rînd, fiecare compoziție. Ambele procedee au avantaje și dezavantaje. Primul are avantajul că discuția beneficiază de perspectiva comparatistă de ansamblu și dezavantajul de a nu merge prea în adîncime. Al doilea procedeu este lipsit de viziunea comparatistă generală, dar merge cu discuțiile mai în concret și amănunt. Amîndouă au dezavantajul că se bazează exclusiv pe analizatorii auditivi, ceea ce face ca discuțiile să ignoreze, prin forța lucrurilor, aspectele ortografice ale textelor. Pentru învățător și profesor soluția este să stea pe lîngă elevul care citește, pentru a putea urmări și vizual textul. Elevii clasei însă trebuie să se limiteze la a audia.

Cît privește discuțiile propriu-zise, ele se desfășoară organizat, adică prin prezentarea pe rînd a observațiilor de către fiecare solicitant la cuvînt, sub forma unei *intervenții* sau *dizertații*.Fiecare participant avînd obligația de a surprinde, pe probleme, aspectele pozitive și negative ale compoziției în cauză.

Lecțiile speciale de discutare a compozițiilor se organizează la anumite intervale (frecvența lor diferind de la o clasă la alta), în anumite etape ale procesului instructiv-formativ și au ca scop înregistrarea pro-

greselor elevilor în formarea priceperilor și deprinderilor de a compune cît și a lipsurilor, pentru a stabili, în consecință, liniile de perspectivă. Lecțiile de acest fel se pregătesc minuțios, prin verificarea acasă a mai multor compoziții. Desfășurarea lor parcurge mai multe etape:

— *aprecieri generale* (constau în considerații de ordin general despre nivelul compozițiilor, impresiile lăsate, aspecte pozitive sau negative cu caracter general);

— *observații și discuții concrete* (se desfășoară pe baza unui inventar amănunțit de probleme, întocmit în timpul cercetării), urmărind:

— *planul compoziției* (există sau nu, s-a respectat sau nu planul dat; proporția părților, legătura dintre părți);

— *conținutul* (dacă subiectul e tratat în întregime, dacă nu sînt digresiuni, exactitatea afirmațiilor, bogăția ideilor, argumentarea, exemplificarea);

— *redactarea* (punerea în pagină, vocabularul, construcția gramaticală, ortografia, punctuația, stilul); tehnica discutării tuturor acestor probleme constă în semnalarea greșelilor de către învățător sau profesor și apoi punerea elevilor să arate în ce constă greșeala, să spună cum este corect și să motiveze soluțiile, ca în cazul *corectării prin dialog cu clasa* (cf. 1.3.3.);

— *lectura unor compoziții sau părți din ele* (dacă nu este timp, se citează numele elevilor care au alcătuit texte bune și foarte bune);

— *distribuirea caietelor* (timp în care elevii își studiază, individual, textele, formulează, eventual, unele întrebări);

— *concluzii* (profesorul arată succesele înregistrate, între timp, de elevi și fixează cîteva sarcini pentru perioada următoare).

3. Evaluarea exercițiilor de compoziție

3.1. **Înțelesul termenului.** În contextul de ansamblu al activităților didactice, cuvîntul evaluare presupune mai multe sensuri. Un prim înțeles se referă la acțiunea de informare și apreciere asupra volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de către elevi, în conformitate cu indicațiile programelor de învățămînt. Al doilea sens vizează informarea și aprecierea asupra randamentului modalităților didactice de instruire și educație utilizate, pentru a stabili, în consecință, măsuri de viitor. A treia accepțiune a termenului are în vedere aprecierea progresului activității instructiv-formative a elevilor, ca operație de întărire (confirmare sau infirmare) a rezultatelor muncii lor. Întrucît există o strînsă legătură între modalitățile didactice folosite și rezultatele obținute de elevi, aprecierea unuia din cele trei aspecte menționate poate da sugestii suficient de concludente pentru evaluarea celorlalte. Observa-

ţiile sînt valabile şi în cazul procesului instructiv-educativ pe care îl reprezintă însuşirea tehnicii compoziţiei în şcoală. Discutăm, în cele ce urmează, despre evaluare ca activitate de apreciere a progresului elevilor, la un moment dat, în formarea şi dezvoltarea deprinderilor de a compune.

3.2. **Importanţa** evaluării priceperilor şi deprinderilor elevilor privind elaborarea de compoziţii este mare, ea reieşind, aproape de la sine, din precizările anterioare. Succesul oricărei acţiuni întreprinse de noi este condiţionat, în măsură hotărîtoare, de *interesul* intim depus în efectuarea ei, cu alte cuvinte, de natura şi intensitatea *motivaţiei*. În măsura în care motivele noastre sînt deosebite, majore, de perspectivă şi nu limitate, mărunte şi de conjunctură, dorim, efectiv, să obţinem informaţii referitoare la mersul calitativ al acţiunii în care ne-am antrenat. Evaluarea periodică a strădaniilor noastre oferă asemenea informaţii, pe baza cărora sînt posibile: *pronosticarea* (este el, elevul, pregătit pentru a trece la o altă etapă de instruire?); *cîntărirea* (verificarea achiziţiilor, aprecierea progresului, situarea la un moment dat într-un anumit grup); *diagnosticarea* (ce anume se arată a fi insuficient însuşit, exersat). Importanţa evaluării este dată, aşadar, de principalele ei funcţii: *constatativă* (control), *educativă* (stimulativă), *selectivă* (de ierarhizare), *socială*.

3.3. **Cerinţe.** Pentru ca evaluarea să reflecte cît mai fidel calitatea realităţii (compoziţia-text) supuse aprecierii şi să-şi îndeplinească funcţiile menţionate, se impune respectarea cîtorva cerinţe generale, care ţin de *natura specifică* a exerciţiilor de compoziţie, de *factorii* (profesor-elev) implicaţi, de *obiectivele* şi *criteriile* urmărite, de *modalităţile* folosite.

Înainte de a consemna aceste cerinţe, notăm cîteva din neajunsurile întîlnite în practica aprecierii exerciţiilor de compoziţie:

— caracterul nesistematic al activităţii de apreciere;

— lipsa unor obiective şi criterii precise;

— subaprecierea, dacă nu teoretică, mai ales practică a frontului comun al tuturor cadrelor, indiferent de specialitate, pe linia efectuării unei aprecieri unitare a compoziţiilor elevilor, plecînd de la o unitate de cerinţe generale în această privinţă;

— subiectivismul exagerat;

— coeficientul ridicat de *invaliditate*, dat de *stereotipie*, *efectul halo*, *efectul de contrast*, *efectul ordine;*

— *consecinţele anxiogene* (traumatizante din punct de vedere psihic) ale aprecierii, ca urmare a unei evaluări nerealiste.

Atenuarea unor astfel de neajunsuri este posibilă prin respectarea unor cerinţe de bază:

a. evaluarea compoziţiilor, ca şi corectarea lor, trebuie să fie făcută *consecvent* şi *sistematic*, la anumite intervale de timp şi *în cadrul studierii tuturor obiectelor de învăţămînt;*

b. evaluarea, concretizată în note sau calificative, nefiind o operaţie cu valoare în sine, *trebuie subordonată finalităţii generale de optimizare a deprinderilor de exprimare scrisă;*

c. avînd în vedere natura specifică a exerciţiilor de compoziţie, probe care solicită complex elevul, aprecierea acestora *trebuie să urmărească, simultan, obiective precise şi variate (spiritul de observaţie, operaţionalitatea gîndirii* — capacitatea de a analiza, compara, generaliza şi abstractiza —, *creativitatea, imaginaţia, cultura* sau orizontul cunoştinţelor, modul în care toate acestea capătă *expresie verbală* — vocabular, construcţie sintactică, ortografie, punctuaţie —, *nota personală*, identificată în toate componentele enumerate);

d. ţinînd seama, de asemenea, de faptul că nu există un algoritm universal, invariabil, al compoziţiei, înţeleasă ca materializare a unei intenţii de comunicare, *evaluarea presupune plasticitate afectiv-intelectivă* din partea cadrelor didactice, pentru a surprinde coeficientul personal implicat în compoziţiile cercetate şi determinat de particularităţile de vîrstă ale elevilor;

e. deşi măsurarea riguroasă (absolută) este imposibilă în cazul exerciţiilor de compoziţie, evaluarea lor impune multă *atenţie, efort de concentrare, obiectivitate*, pentru înlăturarea urmărilor anxiogene ale unor posibile erori, determinate de stereotipie, efectul halo etc.

3.4. **Modalităţi de apreciere şi notare.** Problema aprecierii şi exprimării acesteia într-un *simbol* (notă, calificativ) este una dintre cele mai dificile şi controversate chestiuni ale teoriei şi practicii didactice în general. Lucrurile sînt şi mai complicate, cînd este vorba de aprecierea compoziţiilor, exerciţii complexe, care, dînd expresie coeficientului personal specific fiecărui elev, nu pot fi riguros algoritmizate, adică reduse la un model universal valabil, în funcţie de care să se poată evalua, cu precizie, variantele particulare.

Instrumentul frecvent utilizat în şcoală, în acest scop, este scara de apreciere, cu variantele sale: *numerică* (de la 0 pînă la 10) şi *verbală (insuficient, slab, mediocru, bine, foarte bine)*. Datorită infirmităţilor sale, explicabile fie prin natura intrinsecă a tehnicii, fie prin factorii subiectivi ţinînd de cei chemaţi să o aplice, scara de apreciere nu rezolvă complicatele aspecte ale evaluării şcolare. De aceea, împărtăşim şi noi opinia lui Gilbert de Landsheere, potrivit căreia „acest instrument a viciat o mare parte din examene, la toate nivelurile de şcolarizare şi

constituie probabil factorul care a nenorocit un număr considerabil de indivizi"[7]. Cu toate acestea, sîntem nevoiți să recurgem, în continuare, la scara de apreciere, ca instrument predominant de evaluare a randamentului școlar, deoarece eliminarea lui din practica didactică poate avea — cum au arătat-o unele experimente de acest fel—efecte negative cu mult mai mari decît cele generate de folosirea lui.

Dacă trebuie totuși să apelăm la acest instrument, se pune problema folosirii unor modalități de apreciere cît mai suple, pentru a scoate de sub tutela practicilor mecaniciste notarea compozițiilor, producții în care capătă expresie specifică un mare număr de atribute ale personalității elevului. Nu este vorba de rezolvarea problemei. Prin soluționarea ei, e de părere un specialist în materie, „docimologia ar înregistra poate cea mai frumoasă victorie a ei", dar: „Din păcate, sau mai curînd, din fericire pentru om, cea mai nobilă dintre activitățile lui — aprecierea frumosului, a adevărului și a binelui — desigur nu va fi supusă niciodată cantificării obiective și deci nici automatizabilă"[8].

Studiile mai noi de docimologie înregistrează mai multe modalități de apreciere a compozițiilor. O sumară prezentare a lor este necesară, atît în scopul documentării generale, cît și pentru ameliorarea practică a activității noastre în acest domeniu.

3.4.1. *Modalitatea impresiei generale.* Constă în *aprecierea globală* a compoziției, *într-un timp dat*, pe baza *impresiei generale* produse, *folosind o scară mică*, cu trei sau cel mult cinci trepte. Se poate practica în două variante. Una din ele este aceea în care aprecierea o face un singur examinator. O altă variantă constă în aprecierea de către mai mulți examinatori separat a unor lucrări efectuate într-un timp limitat. Verificarea se face, de asemenea, cu o anumită viteză (circa cincizeci de exemplare pe oră, în tehnica propusă de S. Wiseman). Nota unei lucrări este media aritmetică a notelor date de examinatori.

Deși i se reproșează caracterul *subiectiv*, *lipsa de fidelitate*, în cazul unui același examinator, *neînțelegerile*, cînd sînt mai mulți examinatori, precum și *ineficacitatea* frecventă, se crede totuși că această modalitate de apreciere „se armonizează cel mai bine cu complexitatea esențială a compunerii"[9]. Cercetări experimentale (J. Britton) au arătat că mai ales *notarea multiplă* pe baza *impresiei rapide* s-a dovedit mai fidelă decît alte metode de notare, cum ar fi, de exemplu, notarea analitică.

3.4.2. *Modalitatea scărilor de specimene.* Specificul acestei modalități constă în faptul că se aleg 4—5 compuneri, reprezentative (model)

7. *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975, p. 122.
8. I b i d e m, p. 136.
9. G. L a n d s h e e r e, *op. cit.*, p. 137.

pentru diferite niveluri de calitate (insuficient, slab, mediocru, bine, foarte bine), în funcție de care, prin comparare, examinatorul apreciază celelalte compoziții. *Scara de apreciere* constă așadar din texte-etalon pentru anumite trepte de calitate.

I se obiectează metodei că de cele mai multe ori compozițiile sînt foarte puțin asemănătoare între ele, pentru a putea fi, în mod riguros, grupate în aceeași treaptă de calitate, apoi că examinatorii sînt preocupați, de obicei, de sesizarea trăsăturilor comune, neglijînd aspectele personale și, în fine, că ignorează natura subiectului cît și nivelul elevilor (ceea ce ar impune scări diferite în funcție de acești din urmă parametri). Experiențele făcute în ultima vreme au scos în evidență abateri destul de mari între examinatori (de două trepte).

3.4.3. *Modalitatea analitică.* Are în vedere diferite calități stabilite ca obiective de evaluat într-o compoziție. Acestea sînt urmărite de doi sau trei examinatori, care acordă un anumit număr de puncte pentru fiecare din calitățile respective. Nota unei compoziții este media între examinatori.

Cercetările de docimologie arată că modalitatea analitică este cea mai sigură, cu două condiții: însușirile ce se examinează și importanța acordată să fie în mod precis definite și să fie aplicată de către un singur examinator.

În ceea ce privește obiectivele de urmărit în operația de apreciere a unei compoziții, C. Remondino[10] oferă un ansamblu de calități, a căror realizare se convertește în punctaj. Iată *parametrii de evaluare*, după Remondino:

PREZENTAREA GRAFICĂ:

1. *Lizibilitate* ..... Calitatea unei scrieri care permite o citire ușoară, rapidă, fără echivoc.
2. *Estetică* ..... Linie armonioasă și plăcută a literelor, bun gust la paginare.
3. *Prezentare* ..... Curățenie, îngrijire, prezentare bună a lucrării.

FOLOSIREA LIMBII:

1. *Corectitudinea ortografiei* ..... Densitatea greșelilor de ortografie.
2. *Corectitudine morfologică* ..... Densitatea greșelilor morfologice.
3. *Corectitudine sintactică* ..... Densitatea greșelilor de sintaxă.

10. *Etude factorielle sur la notation des compositions scolaires portant sur la langue maternelle*, în „Le Travail Humain", XXII, ian-iun., 1959, 27—40, Vezi G i l b e r t de L a n d s h e e r e, *op. cit.*, p. 140—141.

4. *Proprietatea limbajului* ..... Folosirea corectă a termenilor.
5. *Stil* ..... Ușurință, exactitate, stăpînirea limbii din punct de vedere al „construirii frazelor".

CONȚINUTUL ȘI ORGANIZAREA EXPUNERII:

1. *Structura expunerii* ..... Calitatea unei expuneri redactată ordonat, în proporțiile dorite și conformă unui plan.
2. *Bogăția de idei* ..... Cantitatea de idei; resursele utilizate.
3. *Pertinența ideilor* ..... Calitatea prin care ideile expuse se află într-un raport strîns cu tema tratată.
4. *Precizia informației* ..... Veracitatea și exactitatea obiectivă ale afirmațiilor și faptelor expuse.
5. *Exhaustivitate* ..... Calitate care constă în a nu omite nimic din tot ce trebuie să se spună.
6. *Concizie* ..... Calitate prin care ce trebuie spus se spune cu minimum de termeni necesari, fără repetări, expresii emfatice sau digresiuni.

ASPECTE PERSONALE ALE FONDULUI:

1. *Originalitate* ..... Calitatea conform căreia, din lucrare, se manifestă ceva din personalitatea celui care scrie.
2. *Maturitate* ..... Capacitatea de judecată, profunzimea criticii, acuitatea raționamentelor expuse.
3. *Imaginație* ..... Capacitatea de creare, de transfigurare, de „proiecție", evidențiată în lucrare.

Ansamblul calităților de mai sus prezintă un real interes metodologic pentru practica aprecierii compozițiilor școlare, cu condiția să se aplice diferențiat, în funcție de *disciplina de învățămînt* (obiect de studiu), de subiect, de *vîrsta elevilor* și, în strînsă legătură cu acestea, *să se stabilească un punctaj* cît mai judicios, pe grupe de calități, care să fie defalcat pe fiecare calitate. Examinatorului i se cere foarte mare atenție. În ceea ce privește punctajul, opinăm pentru acordarea unei importanțe deosebite aspectelor personale ale compoziției (idei, imaginație, limbaj), care să se reflecte într-un număr de puncte mai consistent, acesta variind, în funcție de disciplină (obiect de învățămînt), subiect, particularități de vîrstă.

Interesante din punct de vedere metodologic sînt și *criteriile pentru notarea compozițiilor*, întocmite de *Educational Testing Service* din Princeton, pe care le reproducem , după citata carte a lui Gilbert de Landsheere (p. 142—144).

I. *Definirea trăsăturilor care trebuie apreciate*

A. Idei sau conținut: cantitatea și calitatea materialului folosit pentru tratarea subiectului.

B. Organizare: legătura dintre părțile compunerii și ansamblu.

C. Stil: utilizarea limbajului în plus față de corectitudinea gramaticală.

D. Mecanică: ortografie, gramatică, punctuație.

E. Creativitate.

II *Ghid pentru aprecierea acestor cinci trăsături*

A. **Idei sau conținut**

Nivel înalt

Elevul tratează toate punctele legate de subiect sau de planul de lucru. Înțelege bine subiectul și folosește definiții clare. Știe să-și facă o părere despre subiect dintr-o perspectivă mai largă decît a celorlalți elevi ai clasei. Cu alte cuvinte dovedește o experiență mai bogată.

Nivel mediu

Ideile sînt adecvate, însă convenționale și reduse ca număr. Unele aspecte ale subiectului sînt neglijate. Se pare că elevul nu dovedește un spirit prea cultivat.

Nivel scăzut

Elevul omite multe aspecte importante ale subiectului. Se pare că el nu dispune de un bagaj de cunoștințe referitoare la subiect și de aceea repetă neîncetat cîteva idei simple.

B. **Organizare**

Nivel înalt

Elevul urmărește un plan definit. Dacă se pronunță pentru sau contra, prezintă motive valabile, într-o succesiune eficientă. Dacă descrie ceva, o face în mod ordonat (de sus în jos, după importanță, în ordinea complexității etc.). Dacă elevul explică o noțiune sau un proces, folosește un plan coerent de analiză, de definiție sau de ilustrație. Elevul își dă bine seama de ceea ce se referă la planul său și evită repetările. Dovedește simț al măsurii în tratarea diferitelor părți ale lucrării sale.

Nivel mediu

Elevul nu se ține de planul său, ori introduce idei fără legătură cu subiectul. Acordă prea mult timp unor lucruri puțin importante sau se repetă. Tratează subiectul mai curînd prin asocieri libere (Ce-mi vine în minte cînd mă gîndesc la Hawaii?), decît urmărind un scop bine definit.

Nivel scăzut

Se pare că elevul nu s-a întrebat ce are de făcut înainte de a începe să scrie. Nu urmărește un plan. Lucrarea este îndreptată într-o direcție, apoi în alta, pe urmă se schimbă mereu pînă cînd cititorul îi pierde șirul. Punctele principale nu sînt bine delimitate unele față de altele, iar ordinea lor de prezentare este lăsată la voia întîmplării.

C. **Stil**

(La aprecierea compunerilor pot interveni mai multe aspecte ale stilului: individualitate, vivacitate, eleganță etc., totuși, în cazul de față ne interesează numai trei aspecte stilistice: claritate, variație și diversitate a resurselor lingvistice.)

Nivel înalt

Elevul folosește un limbaj care ușurează înțelegerea lucrării. Utilizează cuvinte adecvate, în înțelesul lor obișnuit. Cuvintele sînt prezentate într-o succesiune normală. Trecerile sînt bine întocmite. Elevul evită ambiguitățile și nu înșeală așteptarea cititorului. Totodată el evită repetarea monotonă a cuvintelor, a complementelor sau a structurilor de fraze. În sfîrșit, el dovedește cunoașterea unei bogate claviaturi de resurse lingvistice. Are un vocabular bun. Folosește structuri paralele sau aplică în mod subtil subordonarea.

Nivel mediu

Elevul îl dezorientează uneori pe cititor prin folosirea unui cuvînt nepotrivit sau a unei construcții ciudate, ori prin utilizarea unei metafore contuze, prin deplasarea inoportună a unui complement sau a unei propoziții subordonate, precum și prin practicarea tranzițiilor bruște. Repetarea cuvintelor, a formelor și a structurilor de fraze devine monotonă. Resursele lingvistice sînt limitate. Elevul recurge cu bună știință la clișee și topici învechite.

Nivel scăzut

Cuvintele sînt utilizate în mod vag. Topici ambigue, construcții șchioape, vocabular și structuri de frază copilărești.

D. **Mecanică**

Nivel înalt

Structura frazelor este de obicei corectă, chiar și atunci cînd este vorba de modele variate și complicate. Regulile ortografice sînt respectate și chiar cuvintele complicate sînt scrise, în general, fără greșeală. Nu sînt abateri grave de la regulile de punctuație, de scriere cu majuscule, de abrevieri, de scriere a numerelor.

Nivel mediu

Greșeli întîmplătoare de sintaxă. Cuvintele complicate sînt uneori ortografiate greșit. Unele încălcări ale regulilor de punctuație.

Nivel scăzut

Foarte multe greșeli.

E. **Creativitate**

Nivel înalt

Elevul surprinde prin noutatea și eficacitatea modalităților de a aborda problema. Introduce idei noi în tratarea subiectului și găsește moduri inedite și interesante de a folosi limbajul ca să-și pună în lumină ideile.

Nivel mediu

Elevul gîndește la ceea ce se așteaptă din partea lui să gîndească. Tratează lucrurile aproape la fel ca toată lumea. Întrebuințează expresii și structuri de fraze comune.

Nivel scăzut

Elevul utilizează clișee de gîndire și de exprimare. Tratează subiectul în mod superficial. Repetă formulări fără a le înțelege efectiv semnificația.

În cadrul *modalității analitice* de notare a compozițiilor, consemnăm și ansamblul de parametri, mai simplu, cu punctajul corespunzător, propus de D. Muster.[11]

I. FONDUL LUCRĂRII

a. Satisfacerea sarcinilor de conținut	0—6 puncte
b. Prezentarea lor	0—1 punct

11. *Verificarea progresului școlar prin texte docimologice*, E.D.P., București, 1970.

II. FORMA LUCRĂRII

a. Stil și ortografie — 0—1½ puncte

b. Prezentarea grafică (materială) — 0—1½ puncte

III. FACTOR PERSONAL

a. Caracter excepțional, impresie de originalitate, sensibilitate — 0—1 punct

Acestei soluții i se poate aduce obiecția majoră că acordă un punctaj prea mic „factorului personal", care, în concepția noastră, constituie elementul determinant, am spune *coagulant*, în măsură să ne arate, pînă la urmă, dacă avem de a face sau nu cu o *compoziție* (avînd în vedere că prin compoziție trebuie să înțelegem structurarea personală a unei comunicări). În această viziune, „factorul personal" nu trebuie restrîns la unul sau altul din aspectele compoziției, ci considerat ca elementul care își pune amprenta asupra tuturor aspectelor constitutive ale întregului (idei, organizare, limbaj, creativitate). În consecință, „coeficientului personal" i s-ar putea atribui, în modelul propus de D. Muster, cel puțin *trei puncte*, urmînd a se scădea, corespunzător, din punctajul celorlalte compartimente.

3.4.4. *Modalitatea determinării frecvențelor.* După cercetarea unui număr de compoziții, aparținînd unui anumit stadiu de dezvoltare a deprinderilor elevilor de a compune, se întocmește un inventar al greșelilor tipice. Evaluarea unei compoziții constă în contabilizarea greșelilor existente în ea și în raportarea numărului lor la suta sau mia de cuvinte.

Deși se crede că modalitatea determinării frecvențelor ar oferi o posibilitate de notare obiectivă a compozițiilor, pare foarte dificilă folosirea ei în practica școlară, datorită, printre altele, necesității ordinatoarelor pentru studierea frecvențelor.

*

După trecerea în revistă a principalelor modalități de apreciere, se impun cîteva precizări concluzive.

Care din modalitățile prezentate se impun a fi folosite în notarea compozițiilor școlare? Noi sîntem în favoarea utilizării alternative a modalităților *impresiei generale* și a celei *analitice*. Folosirea uneia sau alteia din aceste metode va trebui să fie dictată de *scopul* urmărit în apreciere. *În practica școlară cotidiană*, acesta nu poate fi un scop în sine, ci *un mijloc* (de diagnosticare, de întărire, de pronosticare și mai rar de ierarhizare). În al doilea rînd, alegerea uneia din cele două metode trebuie să fie determinată de *obiectivul* sau *obiectivele speciale* urmărite la un moment dat (de exemplu, însușirea anumitor

ortograme, a unor cunoștințe, vocabularul, imaginația etc.). Modalitatea impresiei generale este mai indicată pentru aprecierea originalității, a coeficientului personal, care își pune amprenta asupra tuturor compartimentelor compoziției. Modalitatea analitică este recomandabilă pentru notarea altor parametri, cum sînt: ortografia, corectitudinea morfologică și sintactică, bogăția de idei etc.

Cînd se urmărește *ierarhizarea* elevilor pe baza unor lucrări de compoziție (examene curente sau concursuri), atunci trebuie aplicate recomandările lui R. Braddock:„Dacă trebuie să se aprecieze un număr mare de elevi pentru a hotărî reușita sau eșecul lor, se cuvine să se permită celor nereușiți să facă o nouă lucrare (...) Dacă urmează să se facă o *clasificare*, sînt necesare *cel puțin trei* lucrări; se vor reține primele două mai bune și se va face *media* lor (...). Lucrările trebuie să fie notate de cel puțin *doi examinatori* utilizînd *un sistem de notare, înțeles bine și acceptat*, pe care sînt obișnuiți să-l aplice."[12] Aplicarea unei asemeni propuneri, mai ales la examenele de admitere în institutele de învățămînt superior, ar putea duce la eliminarea aspectelor de hazard și, implicit, a traumelor psihice de o viață cu care aceste examene continuă să se soldeze, datorită viziunii *apedagogice* în care sînt concepute și desfășurate.

*

3.4.5. *Exemple.* Notăm două compoziții tip *portret*, scrise de doi elevi din clasa a III-a primară. Ne folosim de *modalitatea analitică*, varianta Muster, cu corecția propusă de noi, privind sporirea punctajului acordat „factorului personal".

Prima compoziție

14—III—1978

Colega mea

Colectivul clasei noastre este mare. Eu am multe colege, dar cu Angelica mă împac cel mai bine. M-am cunoscut cu ea în clasa I.

Ea este de statură potrivită. Părul de culoare castanie îi alunecă frumos pe spate. Angelica are ochi căprui, fața rotundă cu două gropițe în obrajii roșii și calzi. Are un năsuc cîrn, iar buzele roșii ca trandafirii îngînă cuvinte frumoase.

Este ordonată. În fiecare zi vine pieptănată, cu cravata la gît. Cînd găsește un lucru străin nu îl oprește la ea, ci întreabă al cui este.

12. Apud Landsheere, *op. cit.*, p. 151. Sublinierile din citat ne aparțin.

Angelica este o fată modestă. De fiecare dată, cînd ia o notă mare, nu se laudă. Se îmbracă simplu și cu gust.

Aș vrea să rămîn prietenă cu ea toată viața.

Popa Luminița
cls. a III-a B.
Școala generală nr. 4
Cîmpulung Moldovenesc

Notarea pe grupe de calități

I Conținut	3
II Organizare (plan)	1/2
II Ortografie, stil	2
Prezentare grafică	1/2
III Factor personal (sensibilitate, originalitate)	3

Nota generală: 9, convertită în calificativ: *foarte bine.*

Justificarea punctajului, pe ansamblu de calități.

I Conținut: eleva surprinde trăsăturile fizice și morale caracteristice dintr-o perspectivă personală. Lasă la o parte unele trăsături relevante (3 puncte). Respectă un plan dat (de aceea i se acordă, pentru organizare, numai 1/2 punct).

II Construcția sintactică e corectă, ortografia la fel, iar ansamblul textului are o notă specifică, de aceea i se acordă 2 puncte. Prezentarea grafică e în nota obișnuită a clasei (deci 1/2 punct).

III Eleva dovedește sensibilitate și predilecție pentru formularea simplă și caldă, ceea ce determină atribuirea unui punctaj consistent: 3 puncte.

A două compoziție

14—III—1978

Colegul meu

Mihai îmi este cel mai bun prieten. L-am cunoscut la cămin.

Este un copil cuminte, înțelegător și își ajută la nevoie colegii.

Este de statură potrivită, cu părul de culoare șaten. Are fața puțin ovală, cu ochi strălucitori și cu gura mică. Îi place să se îmbrace frumos, cu gust, și are hainele spălate și călcate. Nu se bate și nu se ceartă cu colegii.

Comportarea lui este frumoasă, pentru că nu împinge copiii mai mici. Este silitor și ia numai note mari. Nu se laudă, cum fac alți colegi din clasă. Îi place să se joace, dar îi place și să învețe. Este atent la ore și aceasta rezultă după notele pe care le ia.

Eu vreau să rămîn coleg în continuare cu Mihai, pentru că este un coleg de nădejde și te poți bizui pe el.

Varvara Vasile
cls. a III-a B.
Școala generală nr. 4
Cîmpulung Moldovenesc

Notarea pe grupe de calități.

I Conținut	3
Organizare	1/2
II Ortografie, stil	$1^1/_2$
Prezentare grafică	1/2
III Factor personal (sensibilitate, originalitate)	$2^1/_2$

Nota generală: 8, convertită în calificativ: *bine.*

Justificarea punctajului.

I Conținut: elevul notează cele mai evidente trăsături fizice, fiind atras mai mult de comportarea colegului (3 puncte). Organizarea ideilor e în nota planului dat (1/2 punct).

II Construcția gramaticală e, în general, corectă, dar cam schematică, de aceea provoacă o ușoară impresie de monotonie (deci $1^1/_2$ puncte). Prezentarea grafică plăcută (în nota generală a clasei) — 1/2 punct.

III Elevul lasă să se întrevadă un anume coeficient personal (înclinarea spre observația precisă), dar acesta nu și-a găsit încă expresia potrivită (deci $2^1/_2$ puncte).

VIII
Locul compozițiilor în cadrul studierii diferitelor obiecte de învățămînt

1. *Argument*

În capitolul introductiv al cărții de față (I, 7), rețineam ideea că activitățile privind compozițiile în școală trebuie să fie receptive față de sugestiile retoricii moderne, înțeleasă, în primul rînd, ca „rațiune retorică", cu alte cuvinte, *ca modalitate de a surprinde conexiunile existenței*. În viziune modernă, existența este concepută ca o *totalitate* dialectic constituită, la fel personalitatea umană. Astfel, diacronia dintre facultățile umane se estompează, iar cunoașterea sensibilă și persuasivă a retoricii devine o cale *rațională* care stă pe același plan cu cea logică. Comentînd diversele idei emise de-a lungul epocilor cu privire la statutul retoricii, Renato Barilli crede că, în prelungirea opiniilor unor teoreticieni ai antichității greco-romane (Aristotel, Cicero), tinzînd a se sincroniza cu rațiunea modernă asupra universului, retorica poate aspira astăzi la menirea de a fi o exprimare *totalizantă* a lumii și a experienței, adică la „posibilitatea de a vorbi despre orice, ignorînd hotarele specializante între o materie și alta." În această viziune, discursul retoric, cu legătura întreg-părți, poate deveni un omolog „al acelui întreg, mai vast și mai cuprinzător, care e universul experienței umane, sau realitatea într-o accepție mai largă"[1].

Așadar, „rațiunea retorică" este, după Barilli, o organizare dialectică a elementelor cunoașterii și exprimării, privind orice materie și subiect.

Compozițiile, care sînt mesaje închegate subordonate comunicării interumane, se supun „rațiunii retorice", în măsura în care surprind

1. A se vedea *Poetică și retorică*, p. 285.

conexiunile existenței, manifestate în toate componentele acesteia. Iată de ce *integrarea exercițiilor de compoziție în procesul didactic al studierii diferitelor obiecte de învățămînt trebuie să fie considerată ca o operație instructiv -formativă firească* și, totodată, de strictă actualitate.

2. *Studierea matematicii și exercițiile de compoziție*

Deși, aparent, s-ar crede că *înțelegerea* matematicii n-are nici o legătură cu compozițiile, care ar fi domeniul exclusiv al procesului de studiere a limbii și literaturii materne, totuși cele două activități se află într-o strînsă relație. Este, în esență, vorba despre relația concept-cuvînt, a cărei rezolvare didactică ridică greutăți deosebite. De buna ei soluționare, în perioada hotărîtoare a primilor ani de școlaritate, depinde, în cea mai mare parte, succesul la învățătură.

Legătura dintre concept și cuvînt este, adesea, foarte strînsă, încît cele două elemente se pot confunda. Dar de fapt cuvîntul nu se identifică cu noțiunea. Cuvîntul este doar *semnul* noțiunii. De aceea este greșit să se creadă că elevul și-a însușit noțiunea, odată cu însușirea cuvîntului. Gaston Mialaret atrage atenția asupra faptului că „între noțiune și cuvînt există o indisolubilitate"[2], ceea ce impune însemnate consecințe de ordin didactic. Deși în însușirea aritmeticii *înțelegerea* joacă un rol foarte important, aceasta nu înseamnă că trebuie neglijat *aparatul verbal*. *Intuițiile* și *înțelegerea* trebuie să se integreze pentru a avea valoare de comunicare.

Preocuparea pentru însușirea conceptelor matematice și aceea care urmărește dezvoltarea vorbirii sînt simultane, ele se interferează pe terenul acțiunii de simbolizare matematică (mintală sau grafică) a unei acțiuni (ca, de pildă, $2 + 1 = 3$). În rezolvarea didactică a acestei acțiuni trebuie să se pornească de la ideea că, pentru copil, este o deosebire calitativă între *acțiunea concretă* (doi oameni cărora li se adaugă un om, fac, împreună, trei), desfășurate în timp, și *transpunerea simbolică a aceleiași acțiuni* prin intermediul unor semne, care nu mai au nici o valoare concret-afectivă. Interferarea *înțelegerii* procesului de simbolizare cu *dezvoltarea vorbirii* (deci cu deprinderea compunerii de mesaje verbale) este prezentată foarte clar de Mialaret: „Mai întîi are loc acțiunea; copilul trebuie să manipuleze obiectele și chiar de mai multe ori dacă este necesar. În cursul acestor manipulări educatorul introduce o primă transpunere pe plan verbal, determinînd copilul «să vorbească» despre ceea ce face. Acțiunea și vorbirea se întrepătrund în mod intim

2. în vol. *A educa și a instrui*, p. 200.

și de altfel se precizează reciproc. Etapa următoare este tocmai această explicare a enunțului: se cere copilului să spună ce a făcut, fără sprijinul acțiunii; se controlează astfel memorarea acțiunilor efectuate și, în același timp, se provoacă o interiorizare absolut necesară. De-abia atunci cînd copilul este capabil să evoce verbal și într-o formă corectă operația pe care trebuie să o facă, se poate trece la rezolvări grafice simbolice, prin desen și semnele grafice ale numerelor. Acest proces trebuie să aibă o proprietate esențială: trebuie să fie reversibil"[3].

Noi vedem în *reversibilitatea* procesului de simbolizare matematică (adică în deprinderea elevului de a trece de la *concret* la *abstract* și invers, deprinderea de a inventa operațiuni concrete care se pot exprima prin operația simbolică prezentată) cheia *înțelegerii* matematicii în primii ani de școlaritate. Adeseori, inhibițiile față de acest obiect se datoresc, cum atestă cercetările pedagogice, unor blocaje afective, care nu sînt generate de dificultăți de înțelegere, ci de greutăți legate de *cuvînt*, de folosirea unui limbaj nefamiliar:" neputînd să discearnă de unde le vin dificultățile, ei (elevii) se cred inapți pentru matematici și își formează un fel de complex anti-matematică, ale cărui consecințe sînt dezastruoase pentru continuarea studiilor."[4]

Operația de transpunere simbolică străbate așadar mai multe etape, pe parcursul cărora elevul trece, progresiv, de la un termen (concret) la altul (abstract). Ea începe să fie abordată încă în grupa mare a învățămîntului preșcolar.

La grădiniță, este recomandabil să se insiste, în cadrul activităților matematice, asupra evocării verbale, în comunicări scurte și corecte, a unor acțiuni trăite de copii, atunci cînd se urmărește procesul de simbolizare matematică, în conformitate cu indicațiile programei. Avînd în vedere particularitățile de vîrstă, importanța considerabilă a interacțiunii *observare — asociere — exprimare* în conștientizarea relației copilului cu lumea, se impune acum o preocupare susținută pentru dezvoltarea deprinderii de a vorbi, în cadrul tuturor activităților. Și activitățile de matematică trebuie să fie utilizate, printre altele, în acest scop.

Urmărind, de exemplu, formarea deprinderii de a număra pînă la 5 sau 10 (la grupa mare), copiii pot fi antrenați în diferite exerciții, care, de altfel, sînt prezentate în metodicile de specialitate. Mai puțin discutate și folosite sînt exercițiile care pun copiii în situația de a se manifesta spontan, simplu și direct, așa cum se întîmplă în viață. Un asemenea exercițiu poate fi *dialogul între copii*, precum cel ce urmează:

3. I b i d e m, p. 183
4. I b i d e m, p. 201.

— Marius!
— Poftim.
— Cîți școlari[5] ai tu?
— Numai unul.
— Eu am cinci. Îți plac?
— Da, foarte mult.
— Vrei să-ți mai dau și ție doi?
— Vreau!
— Alege-ți pe cei care-ți plac.
— Mulțumesc.
— Cîți școlari ai acum?
— Am trei școlari. Dar tu, cu cîți ai rămas?
— Am rămas și eu tot cu trei.

Pe lîngă dialogul educatoare-copii, dialogul între copii (care poate îmbrăca aspecte diferite, de la simpla convorbire în doi, desfășurată la mesuțe, pînă la jocul didactic în care copiii sînt puși în situația de a interpreta, de exemplu, rolurile cumpărătorului și vînzătorului la magazin, al călătorului și taxatorului în autobuz etc. etc.), un exercițiu de dezvoltare a aparatului verbal, recomandabil a fi folosit frecvent în pregătirea copiilor pentru transpunerea simbolică și, implicit, pentru compunerea de mesaje închegate, este „traducerea" în limbaj verbal a unor ilustrații special adaptate însușirii unor operații matematice. Antrenați într-o asemenea „traducere", copiii *compun*, fără să fie conștienți că o fac, probleme.

De exemplu, se prezintă o ilustrație care reprezintă un cioban, zece oi, dintre care una este sfîșiată de un lup. Copiii sînt puși să exprime verbal ceea ce înfățișează ilustrația. Procedeul se întrebuințează într-o activitate de matematică, în care se tratează, la grupa mare, în cadrul numerației pînă la 10, scăderea cu o unitate. Copiii pot *compune* următorul text, care, de fapt, este o problemă:

Pe cîmp, un cioban păzește 10 oi. Un lup sfîșie o oaie. Cu cîte oi a mai rămas ciobanul?

În clasele primare, transpunerea simbolică trebuie să apeleze sistematic la ceea ce Mialaret numea *evocarea verbală* a operațiunilor concrete. Aceasta presupune punerea elevilor în situația *de a compune texte mici*, în care să fixeze verbal și într-o anumită ordine temporală anumite acțiuni, punînd la contribuție operații logice ca inducția sau deducția.

Iată cîteva exemple:

5. Este vorba de păpuși reprezentînd școlari.

La clasa a II-a, în cadrul temei *scăderi cu numere formate numai din sute și zeci*, urmărindu-se consolidarea înțelegerii acestor operații, elevii sînt antrenați în exerciții de trecere de la *concret* la *abstract* și invers, de imaginare a unor operațiuni concrete care se pot exprima prin operații simbolice prezentate, adică în exerciții de *reversibilitate* matematică. Aceste exerciții sînt, în același timp, modalități de formare și dezvoltare a deprinderilor de *a compune*, respectînd o anume rigoare logică și temporală.

Mai întîi, pentru a ajunge la exprimarea unor operațiuni concrete în limbaj matematic (operațiuni abstracte), elevii sînt puși să pornească de la acțiuni trăite și simțite, să parcurgă, progresiv, prin mijlocirea *evocării verbale*, trecerea de la un termen la altul. Expresia verbală a acestei activități este o *compoziție*, realizată printr-un demers inductiv de gîndire.

Compoziție:

Pionierii dintr-o școală au adunat, într-o zi, 560 kg de fier vechi. A doua zi, ei au colectat cu 120 kg de fier mai puțin. Cîte kg de fier vechi au strîns pionierii a doua zi?

Expresie simbolică (matematică):

560 kg — 120 kg = ?

Verificarea și *consolidarea înțelegerii* acestor operații se realizează prin exerciții de trecere de la *abstract* (formula simbolică) la *concret* (acțiuni și operații concrete), punînd elevii în situația de a *compune* texte (probleme), pornind de la formule simbolice.

Exprimarea simbolică și grafică:
350 — 120 + 240 = ?

Compoziția (problema):

Adriana avea la C.E.C. 350 de lei. Într-o zi, ea a scos 120 de lei cu care și-a cumpărat o pereche de pantofi. Mama sa i-a dat însă 240 de lei pentru a-i economisi. Cîți lei are acum Adriana la C.E.C.?

Un alt exemplu, luat dintr-o lecție desfășurată la clasa IV-a, în care s-au consolidat cunoștințele despre *unitățile de măsură*: *litrul*. Elevii *compun* probleme, pe baza unor expresii matematice date, cum este următoarea:

I. 36 bidoane a 25 l II $^3/_5$ din I.
20 bidoane a 40 l

Compoziția (problema în expresie verbală):

La un centru de colectare a laptelui s-au adus 36 bidoane de lapte a cîte 25 l fiecare. În aceeași zi, s-au mai adus 20 bidoane a cîte 40 l fiecare. A doua zi, la același centru, s-a primit 3/5 din cantitatea adusă în prima zi. Ce cantitate de lapte s-a primit a doua zi? Dar în total?

Evocarea verbală este un aspect intrinsec al procesului de însușire a operațiilor matematice, a conceptelor matematice, de aceea îl întîlnim (sau ar trebui să-l întîlnim), în proporții variabile și forme deosebite pe parcursul tuturor anilor de școlaritate (de la grădiniță pînă la universitate). „Rațiunea retorică" este deci implicată atît în înțelegerea cît și în *exprimarea* relațiilor matematice, identificabile în toate compartimentele existenței. În ceea ce privește rolul „rațiunii retorice" în *exprimarea* relațiilor matematice, acesta constă în direcționarea gîndirii pe linia raționamentului riguros logic (inductiv și deductiv), al demonstrației fără fisuri. Formele compoziționale în care acest rol se poate manifesta sînt variate, întinzîndu-se de la exercițiul divertisment al *dialogului-joc*, trecînd prin *compunerea de probleme*, pînă la *comunicarea* sau *tratatul* științific.

3. *Studierea fizicii, chimiei, științelor naturii și exercițiile de compoziție*

Observațiile teoretice privind rolul acțiunilor concrete și al *evocării lor verbale* în procesul simbolizărilor matematice sînt întru totul valabile și în cazul înțelegerii noțiunilor din domeniile *fizicii* și *chimiei*. *Întîi lucrul, apoi cuvîntul* constituie ordinea psihologică a însușirii cunoștințelor și, totodată, imperativul modernizării procesului instructiv-educativ din școala contemporană. De aceea, *observarea* și *experimentul*, simultan cu *evocarea* lor *verbală* trebuie să fie fundamentul generalizărilor, abstracțiunilor, în însușirea cunoștințelor din fizică, chimie, științele naturii.

În cazul studierii acestor obiecte, *experimentul* este aproape indispensabil. Elevii sînt puși să manipuleze obiectele, să efectueze anumite operații, să observe, cu atenție, procesele care au loc și *să vorbească* despre toate acestea, pentru că, asociate, *acțiunea și vorbirea se precizează reciproc*. După efectuarea experimentului, ei sînt puși să evoce ceea ce au făcut, deci fără sprijinul acțiunilor, care rămîn în planul unui timp trecut. În felul acesta, se realizează *interiorizarea* operațiilor, proceselor, absolut necesară trecerii în planul generalizărilor și în acela

al abstracţiunilor. Procesul înţelegerii noţiunilor de fizică, chimie este uşurat de *acţiune* şi *cuvînt*. Dar relatarea verbală a ceea ce efectuează, în cadrul unei experienţe de viaţă sau după, constituie, de fapt, *producerea* unui *act de comunicare* prin intermediul cuvintelor, elaborarea unui flux verbal, în care cuvintele, sintagmele, propoziţiile se organizează într-un anumit fel, şirul lor reproducînd ordinea riguroasă a acţiunilor efectuate şi a proceselor desfăşurate. Prin urmare, relatarea verbală a unei experienţe este un mesaj coerent, un text, *o compoziţie*. În acest proces de formare a conceptelor ştiinţifice, se modelează gîndirea, în indisolubilă legătură cu perfecţionarea însuşirii limbii materne.

Exerciţiul de compoziţie, care ar trebui să fie frecvent folosit în însuşirea fizicii, chimiei, ştiinţelor naturii de către elevi constă în exprimarea orală şi scrisă a observaţiilor privind mediul înconjurător, a experienţelor efectuate în laborator sau pe terenul experimental, a proceselor naturale sau dirijate. Un asemenea tip de compoziţie s-ar putea organiza după următorul plan general:

1. Lucrare practică (sau de laborator) nr...
2. Titlul
3. Denumirea experienţei
4. Observaţii
5. Explicarea observaţiilor, concluzii
6. Ecuaţia reacţiilor (formule fizico-matematice).

Recomandabil este ca aceste compoziţii să fie redactate pe *fişe speciale* (foi cu dimensiuni standardizate), care, cu timpul, pot alcătui un fişier personal cu rezultatele experienţelor întreprinse în timpul unui an şcolar (sau în timpul întregii şcolarităţi), putînd fi uşor consultate la nevoie, în vederea reîmprospătării unor cunoştinţe.

Exerciţiile de elaborare a unor compoziţii care relatează desfăşurarea unor experienţe, rezultatele obţinute, concluziile dovedesc eficienţa folosirii demonstraţiei experimentale pentru însuşirea cunoştinţelor din domeniile fizicii, chimiei, ştiinţelor naturii: „eficienţa îmbinării observaţiei fenomenelor cu *explicaţia verbală*, care stimulează gîndirea pe linia completării şi controlării permanente a reprezentării"[6]; importanţa participării efective a elevilor la acţiunea de elaborare a experienţelor pentru constituirea unei reprezentări adecvate asupra fenomenului studiat.

Ilustrăm tipul de compoziţie care prezintă o experienţă cu un exemplu din domeniul fiziologiei.

---

6. *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., Bucureşti, 1964, p. 128.

LUCRARE PRACTICĂ

Capitolul: Fiziologia muşchilor

Tema: *Proprietăţile sistemului muscular: excitabilitatea*

a. *Material necesar*: broască, instrumentar pentru vivisecţie, dispozitiv pentru fixarea animalului, seringă, suspensie de curara 1/100, bobină de inducţie, excitator.

b. *Tehnica de lucru*: se ia o broască, se decapitează cu ajutorul unui foarfece, se izolează muşchii: gastrocnemieni la ambele labe şi se disecă nervii sciatici. La una din labe se trece pe sub nervul disecat un fir de aţă şi se ligaturează strîns ţesuturile în bloc. Se injectează în sacii limfatici dorsali 1 ml suspensie de curara 1/100; se aşteaptă 20—30 minute.
Se excită indirect laba ligaturată (se constată că muşchiul se contractă);
Se excită indirect laba neligaturată (muşchiul nu se contractă);
Se excită direct gastrocnemianul labei neligaturate (muşchiul se contractă);
Se secţionează sciaticul labei neligaturate şi se excită capătul său central (se observă că se contractă muşchii labei de partea opusă (ligaturată.)

c. *Importanţa experienţei*: constă în aceea că, prin disocierea funcţională produsă de curara (substanţă care împiedică transmiterea influxurilor nervoase la muşchii striaţi), se demonstrează existenţa *excitabilităţii* proprii a muşchiului. (Apud Ion D. Hăulică şi colab., *Lucrări practice de fiziologie*, curs litografiat, Iaşi, 1975, p. 320—322.)

În afara acestui tip de compoziţie, în procesul studierii fizicii, chimiei, ştiinţelor naturii în şcoală, elevii pot fi antrenaţi să folosească şi alte tipuri de exerciţii de exprimare scrisă. Studiul lor individual nu poate fi conceput fără redactarea unor *teze* (idei principale, principii directoare ale unor texte, din manual sau alte cărţi), a *planului simplu* sau *planului dezvoltat*, plecînd de la un text, a *rezumatelor*, a *referatelor*. Introducerea lor este, se înţelege, în funcţie de stadiul la care se află elevii în procesul de însuşire a disciplinelor respective. În acest sens, un tip de compoziţie elementară, precum *redactarea zilnică a buletinului meteo* sau a unui *calendar al naturii* îşi găseşte firesc locul în clasele primare, dar *referatul ştiinţific*, care conţine observaţiile înregistrate pe o perioadă de timp îndelungată cu privire la comportamentul plantelor în funcţie de anotimp, în cadrul cercului tinerilor naturalişti, poate fi cultivat în clasele mari ale liceului.

Nu trebuie să se uite că limbajul scris (concretizat în variate forme compoziţionale) constituie o modalitate indispensabilă de *păstrare a documentaţiei* despre ceea ce s-a învăţat.

4. *Însușirea noțiunilor geografice și compozițiile*

Ca și în cazul celorlalte discipline care studiază natura, formarea noțiunilor geografice trebuie să pornească de la *observarea* fenomenelor, proces în care se fixează și cuvintele corespunzătoare pentru exprimare. Observarea trebuie însă direcționată, pentru a forma la elevi deprinderea de a o subordona lărgirii cunoștințelor geografice. Anumite exerciții pregătitoare pot contribui la dezvoltarea *spiritului de observație* și a *aparatului verbal*, cu condiția ca profesorul de specialitate să pornească el însuși de la o viziune interdisciplinară, în procesul didactic al studierii disciplinei sale cu elevii și să fie primul conștient că noțiunile nu se asimilează de elevi prin memorizarea expunerilor profesorului, ci prin demers cognitiv personal, care implică relația simultană: *observare — asociere—exprimare.*

Un exercițiu pregătitor de compoziție, utilizabil în procesul însușirii cunoștințelor geografice, este *fișa de muncă individuală*, propusă de R. Dottrens (în *L'enseignement individualisé)*. Această fișă este constituită din:

— ilustrație (vedere, schiță);
— întrebări;
— spațiu liber pentru răspunsuri la întrebări.

Astfel alcătuită, fișa e un mijloc de dirijare a observației elevilor, de activizare a cunoștințelor asimilate și de dezvoltare a exprimării (orale și scrise). Dacă întrebările sînt judicios formulate și înlănțuite, răspunsurile vor constitui, în ansamblu, o scurtă compoziție cu conținut geografic. După efectuarea unor repetate exerciții de acest gen, elevii vor putea ajunge la stadiul elaborării independente a unor texte, pe anumite teme geografice. După efectuarea unor repetate exerciții de acest gen, elevii vor putea ajunge la stadiul elaborării independente a unor texte, pe anumite teme geografice, în care să-și valorifice spiritul de observație, de asociere și disociere, capacitatea de a expune cauzal și argumentat aspecte, fenomene, cunoștințe geografice, în comunicări închegate.

Exercițiile de compoziție pot fi implicate în *cunoașterea, înțelegerea și consolidarea* diverselor probleme de geografie. De exemplu, pentru formarea și dezvoltarea deprinderii elevilor de „a citi" hărțile geografice, ei pot fi antrenați, după inițierea lor în semnificația simbolurilor respective, să transpună limbajul semnelor geografice în limbaj verbal, folosindu-se de anumite structuri compoziționale, cum ar fi, să spunem, compoziția de tip *călătorie pe hartă*. În funcție de clasă, itinerarul călătoriei poate fi mai restrîns sau mai amplu. În clasele primare, un astfel de itinerar se limitează la traseul cel mai apropiat sau orașul reședință de județ. În clasele mari, itinerarul se poate întinde de la limitele județului la acelea ale țării, continentului sau globului terestru. Un asemenea tip de compoziție poate avea ca punct de rezolvat (acestea fiind, de fapt, repere privind planul): situarea geografică a punctului de pornire; expunerea celor observate pe traseu, prin asocierea aspectelor concrete oferite de semnele hărții cu cunoștințe asimilate prin lecturi sau observații directe; situarea geografică a punctului de sosire; concluzii.

După efectuarea excursiilor geografice, elevii își pot valorifica observațiile directe, impresiile, cunoștințele acumulate prin alcătuirea unor compoziții diverse ca tipologie, cum sînt: *darea de seamă* privind desfășurarea generală a excursiei; *povestirea* (unor întîmplări deosebite), *descrierea* (unor forme de relief specifice, cursuri de rîuri, peisaje caracteristice pentru anumite zone), *referatul științific* (privind particularitățile și valoarea unor mostre geologice sau a altor materiale de interes geografic, adunate pe parcursul excursiei) ș.a.

Reținem ideea că studierea geografiei constituie o sursă minunată de îmbogățire a minții și inimii noastre, un izvor de inspirație pentru imaginația copiilor și adolescenților, un bun mijloc de dezvoltare a limbajului, cu condiția ca profesorul de specialitate să fie el însuși înzestrat cu minte și inimă înaripate, cu preocupare și virtuți, pe linia traducerii *în limbaj persuasiv* a valențelor instructiv-educative ale disciplinei.

5. *Studierea istoriei și compozițiile*

În cadrul studierii istoriei naționale și universale, exercițiile de compoziție își găsesc, ca și în cazul studierii limbii și literaturii materne, un larg cîmp de utilizare. În clasele primare, elevii iau cunoștință, prin intermediul textelor literare cu conținut istoric, cu evenimente importante din istoria poporului, care înfățișează fapte de eroism săvîrșite în lupta pentru apărarea independenței naționale. Asemenea texte cu caracter narativ, care evocă epoci de mult trecute, contribuie la înfiripare*a sensului duratei* în mintea copiilor. Expunerea orală sau scrisă a evenimentelor, faptelor, acțiunilor povestite într-un text citit de elevi constituie cel mai simplu exercițiu de cristalizare a noțiunii de timp, durată istorică și, totodată, de dezvoltare a capacității de exprimare verbală. Un asemenea exercițiu pune copiii în situația de a respecta succesiunea logică și cronologică a faptelor în relatarea unui text, fiind un mijloc de însușire a notelor caracteristice *compoziției narative*. Tot în clasele elementare, pentru a deprinde elevii să sesizeze *scurgerea timpului*, să surprindă evenimentele și să le încadreze în timp, un bun exercițiu de compoziție poate fi *redactarea succintă*, cu păstrarea strictei cronologii, *a faptelor petrecute și trăite într-o anumită perioadă de timp*: săptămînă,

lună, trimestru sau an şcolar. Exerciţiul s-ar putea practica în diverse variante. Una din ele ar putea lua aspectul unor *fişe*, cu numele zilelor săptămînii (sau lunilor anului) şi cu înregistrarea cronologică a faptelor trăite în ziua (luna) respectivă. Redactată îngrijit, fiecare fişă poate fi, în final, o compoziţie, care conţine evenimente trăite şi consemnate personal de elevi.

Tot din clasele mici se poate dezvolta la elevi pasiunea pentru colecţionarea de documente dintre cele mai variate, cum sînt imagini (vederi, ilustraţii din reviste etc.) referitoare la epocile trecute, la viaţa contemporană (care cu fiece clipă scursă trece în „istorie"), informaţii cu privire la evenimente trecute şi prezente, anumite texte reprezentînd mărturii asupra unor fapte din trecut sau din contemporaneitate, comentarii pe marginea unor atari fapte etc. Asemenea preocupare dezvoltă spiritul analitic şi critic, cultivă interesul pentru *documentare*, operaţie indispensabilă pentru orice fel de compoziţie. Materialele adunate se constituie, cu trecerea anilor, într-un fel de *arhivă istorică personală*, oricînd utilizabilă.

Pe lîngă cele arătate, în studiul individual, elevii trebuie învăţaţi de profesorul de istorie să se folosească, în studierea textelor din manual sau din alte cărţi, de întregul instrumentar oferit de tehnica lucrului cu cartea, de la *plan simplu*, *plan dezvoltat*, *fişa de citat*, *rezumat*, *pînă la conspect*, *referat*, *comentariul istoric*, *recenzie*, *cronica evenimentelor interne şi externe*, *comunicare* (lucrare ştiinţifică de dimensiuni reduse, care comunică, succint, rezultatele unei cercetări). O parte din tipurile de compoziţii enumerate îşi pot găsi locul fie în lecţiile obişnuite, fie în activităţile organizate în cadrul cercului de istorie sau de ştiinţe sociale).

Studierea istoriei oferă, permanent, prilejuri de a forma convingeri sănătoase, caractere oneste şi ferme, sentimente şi atitudini patriotice, cu condiţia ca profesorul de specialitate să posede darul de a sensibiliza şi inima discipolilor săi prin forţa de convingere a exprimării, care, în cazul profesorului de istorie, trebuie să îmbine, după necesitate şi în mod armonios, patosul evocării cu stringenţa argumentaţiei întemeiate pe fapte. Compoziţiile elevilor vor putea astfel pleca de la modele autentice, vii, stimulative.

6. *Alte discipline şi compoziţiile şcolare*

Fiind exerciţii de dezvoltare multilaterală a personalităţii elevilor, compoziţiile îşi găsesc loc în procesul didactic al studierii mai tuturor disciplinelor de învăţămînt. Fireşte că, datorită specificului lor, unele din aceste discipline sînt mai mult sau mai puţin compatibile cu folosirea

exerciţiilor în discuţie. De pildă, procesul însuşirii limbii şi literaturii materne nici nu poate fi conceput fără antrenarea sistematică a elevilor în efectuarea unei variate game de compoziţii, în timp ce studierea fizicii sau geografiei apelează mai rar la asemenea mijloace, iar alte obiecte, precum *desenul*, *muzica*, *educaţia fizică* aproape că nu recurg la ele. Totuşi chiar şi obiectele care, prin natura lor specifică, s-ar părea că nu se pretează la folosirea exerciţiilor de dezvoltare a exprimării verbale pot oferi destule prilejuri pentru a le valorifica valenţele formative.

a. Introducerea elevilor în *arta desenului*, de exemplu, poate fi asociată, frecvent, cu exerciţiile de dezvoltare a aparatului verbal, ceea ce se şi recomandă, insistent, în ultima vreme, în special în activităţile cu preşcolarii şi cu şcolarii mici (din clasele I—IV). Scenele desenate (ilustraţiile) constituie, dealtfel, în clasele primare, în multe cazuri, puncte de plecare pentru antrenarea elevilor în expuneri orale sau scrise. Există şi tipuri speciale de exerciţii de compunere bazate pe desen şi anume, compunerea după una sau mai multe ilustraţii, precum şi compunerea după tablou. Dar se poate proceda şi invers, chiar dacă această cale pare mai anevoioasă şi anume ca, plecînd de la o scenă sau situaţie relatată verbal (oral sau scris), elevii să transpună în limbajul liniilor şi culorilor scena sau situaţia respectivă. Şi într-un caz, şi în celălalt, spiritul de observaţie, imaginaţia, gîndirea elevilor se ascut, prin asocierea unor senzaţii, percepţii şi reprezentări furnizate de senzori diferiţi. Cuvîntul, desfăşurat în lanţul construcţiilor sintactice specifice textului închegat, fixează intelectual reprezentările plastice şi reacţiile lor afective; liniile şi culorile, organizate în imaginile plastice ale unui desen sau tablou, plecînd de la semnificaţiile unui text, contribuie la o mai mare clarificare a acestor semnificaţii. Pe lîngă funcţionalitatea menţionată, antrenarea elevilor în efectuarea de „compoziţii verbale" plecînd de la „compoziţii plastice" şi invers mai are una, foarte importantă şi anume, familiarizarea lor cu specificitatea limbajului fiecăreia din cele două tipuri de compoziţie. Efectuarea de către elevi a unor compoziţii scrise, pornind de la *propriile lor desene*, contribuie mult la realizarea componentei estetice a educaţiei comuniste. În acest scop, compoziţiile ar trebui mult mai des folosite, mai ales la clasele gimnaziale şi liceale. Elevii acestor clase ar trebui mai mult antrenaţi în redactarea unor compoziţii de tip special, cum ar fi *portretul* (plecînd de la portrete şi autoportrete plastice cunoscute), *descrierea*, dar mai ales *comentariul* unor opere plastice. Compoziţia tip *comentariu plastic* porneşte de la o viziune interdisciplinară. Un comentariu plastic, privit ca exerciţiu şcolar de compoziţie, trebuie să se bazeze pe o cunoaştere elementară a specificului artelor plastice (pictură, sculptură) şi al literaturii, cunoaştere la care se poate ajunge prin parcurgerea normală a programelor de învăţămînt. Observarea dirijată de profesor a unor desene, tablouri etc. ale elevilor,

desfășurată în clasă, receptarea îndrumată, de asemenea, de profesor sau de ghid, a unor opere plastice, cu prilejul vizitelor la muzee, pot fi încoronate cu efectuarea unor *comentarii plastice*, care să fie citite și discutate, fie în anumite ore de desen, fie în cadrul unor activități organizate în cercul plastic al elevilor. În același fel poate fi folosită și *cronica plastică*.

Exemplificăm cu o compoziție *comentariu plastic*, realizată de o elevă din anul al III-lea.[7]

Comentariul pe marginea ilustrației la poezia „Furnica" de T. Arghezi

Ilustrația plastică a lui J. Perahim merge mînă-n mînă cu poezia lui T. Arghezi, completîndu-se reciproc. Ilustrația lărgește semnificațiile poeziei.

Ca și E. Gîrleanu, Arghezi tratează cu gingășie „lumea celor care nu cuvîntă".

În ilustrația plastică a lui J. Perahim, impresionează simplitatea desenului și puterea lui de sugestie. Mîna devine un adevărat simbol: prin gigantismul ei, ea apare ca un adevărat macrocosm pentru lumea miniaturalului din care face parte furnica. Mîna sugerează stări complexe: mirare și admirație, venerație, degetele parcă se închină în fața gingășiei și miracolului muncii.

Furnica este umanizată. Prezentată în linii stilizate, silueta ei inspiră hărnicie și perseverență. Poziția ei în mers, aplecată ușor înainte, exprimă dinamism. Povara din spate nu dă impresia că ar strivi-o, ceea ce ne face să gîndim la rezistența deosebită a acestei mici vietăți.

Cromatica întregește semnificația simbolurilor imaginii. Liniile albe, care indică drumul furnicii, sugerează ideea de optimism, alte linii albe, în planul de sus, semnifică cerul, ceea ce pare a spune că în universul ei, minuscula furnică se trudește cu folos, fără a-i păsa de infinit.

Chiar și *desenul tehnic*, contrar aparențelor, este legat, prin mii de fire, de cunoașterea rațională a lumii exteriorizate prin cuvînt. Desenul tehnic, structurat într-o rețea schematică de linii (drepte, curbe, frînte), este un *limbaj specific*, la a cărui constituire se ajunge printr-un proces de cunoaștere logico-verbală. Ca în procesul de simbolizare matematică, și în procesul simbolizării prin intermediul desenului tehnic *evocarea verbală* a acțiunilor însoțește trecerea de la concret la abstract și, implicit, clarifică și fixează abstracțiunile. Desenul tehnic este, ca și simbolurile matematice, fizice, chimice, un sistem de semne, un limbaj specific, ultraspecializat, care poate fi decodificat de un număr relativ restrîns de specialiști. De aceea, aria lui de utilizare se limitează la anumite domenii. Nu putem fi de acord cu exagerări generate de optici tehniciste

7. Eleva P.M., Liceul economic nr. 1. Iași, (anul școlar 1974—1975), prof. Silvia Bârsan.

unilaterale (și deci înguste), potrivit cărora un desen tehnic ar comunica infinit mai mult decît un text. Falsitatea unei asemenea aserțiuni poate fi lesne constatată transpunînd un desen tehnic în comunicare verbală. Se va obține o compoziție incomparabil mai bogată în nuanțe. Schița desenată rămîne un limbaj simplificat, de utilitate practică. Dar acest limbaj poate constitui, în practica didactică, un bun prilej pentru acțiuni de dezvoltare a vorbirii, prin antrenarea elevilor în „citirea" schițelor, atunci cînd sînt puși să execute obiectele (piesele, aparatele) desenate. Printr-o operație de transpoziție a codurilor, ei realizează astfel texte unitare, comunicări verbale închegate, respectiv, *compoziții*.

b) Contactul elevilor cu *muzica* poate fi și el asociat cu unele exerciții de dezvoltare a vorbirii, mai întîi în cadrul grădiniței, apoi în clasele primare, cît și cu elaborarea unor compoziții, în clasele gimnaziale și liceale. Nu trebuie să se uite că activitățile desfășurate cu preșcolarii au un vădit caracter sincretic, *acțiunea* (adeseori ritmată), *cuvintele* (organizate în construcții versificate), *desenul* și *cîntul* împletindu-se. În aceste activități complexe își au punctul de plecare demersurile instructiv-formative diversificate pe domenii specializate.

Cîntul și cuvîntul merg mînă în mînă, în aproape întreaga perioadă școlară. Ca și în cazul desenului, virtuțile muzicale ale cuvintelor pot fi puse în relief prin asocierea lor cu o melodie, iar accentele expresive ale unei linii melodice pot fi subliniate prin îmbinarea lor cu cuvintele, ceea ce frecvent întîlnim și numim *piese corale* sau *cîntece pe texte literare*. Copiii se antrenează lesne în „crearea" unor asemenea compoziții, care pun la contribuție particularități ale unor limbaje artistice diferite, în structuri mixte, cu o individualitate specifică. Adeseori, în timpul jocului, aproape fără să-și dea seama, copiii își însoțesc părți ale jocului cu cuvinte organizate ritmic și melodic, elaborînd astfel compoziții muzicale elementare. Apropierea învățămîntului de viață, imprimarea unui caracter plăcut acestuia, eliminarea aspectelor lui aversive impun, astăzi, mai mult ca oricînd, legarea activităților instructiv-educative, la toate disciplinele, dar mai ales la obiectele cu specific artistic, de preocupările elevilor, de necesitățile caracteristice vîrstei, de nevoile lor de a cunoaște prin acțiuni divertisment. Obiecte ca desenul, muzica, educația fizică, chiar și diversele activități practice se pretează, în mod deosebit, la un asemenea tratament. În lumina acestei idei, punerea elevilor în situația de a crea texte pe anumite melodii și invers, pornind de la universul lor de preocupări, ar trebui să constituie un obiectiv formativ sistematic urmărit.

Pe lîngă acest tip de exerciții de compunere, procesul educației comuniste prin mijlocirea muzicii își poate asocia și alte tipuri de compoziții, cum sînt *comentariul muzical* și *cronica muzicală*. Se înțelege însă că abordarea unor asemenea modalități presupune o activitate specială

din partea profesorului, pe linia introducerii treptate a elevilor în tehnica audiţiilor muzicale şi în aceea a consemnării verbale a impresiilor de receptor de muzică. Asemenea aspecte, vizează, mai ales, activitatea din şcolile speciale de muzică şi arte plastice, dar nu sînt lipsite de interes nici pentru profesorii de muzică din celelalte şcoli.

Reproducem o variantă prescurtată a unui comentariu muzical, ai cărui autori sînt doi elevi din anul IV de liceu.[8]

Pink Floyd

Binecunoscut iubitorilor muzicii tinere, grupul englez Pink Floyd s-a afirmat în ultimii ani ca o prezenţă valoroasă şi originală a muzicii contemporane. Ni se pare interesantă pătrunderea în universul de idei închis în muzica lui.

Aparent extrem de elaborată, făcînd apel la o sofisticată aparatură electronică, muzica grupului nu se sprijină pe efecte inutile sau pe o virtuozitate sterilă, ci ţelul ei suprem este de a transmite auditorului un maximum de impresii şi idei. Concertele lor sînt adevărate evenimente muzicale, o perfectă simbioză sunet-lumină şi nu de puţine ori balet. Muzică a epocii calculatoarelor, opera lor păstrează totuşi romantismul şi aspiraţia spre vis, menţionînd îmbinarea tehnică-fantezie prezentă încă de pe primele albume.

Grupul P.F. cultivă cu consecvenţă o muzică sinceră, eliberată de orice tendinţă facilă, comercială. O ilustrare a acestor afirmaţii o găsim pe albumul „Wish You Were Here", pînă acum cea mai valoroasă realizare a grupului.

În centrul operei stă piesa „Welcome to the Machine". Absenţa — motivul fundamental al discului — este reluată sub o nouă formă. Apare ideea existenţei unei Maşini (putere subterană) ce călăuzeşte individul spre destinul său. Maşina semnifică automatismul vieţii, vulnerabilitatea omului în faţa propriei zgîrcenii, egoism, dorinţă de a parveni, tendinţe ce pot deven mecanismul vieţii. Spre final („Shine on", You Crazy Diamond II) revine tema iniţială, subliniind ideea dominantă a discului: absenţa.

Reper absolut necesar pentru definirea muzicii noii generaţii, muzica grupului Pink Floyd rămîne o muzică de calitate indiscutabilă, pe care sperăm că, ascultînd-o cu atenţie, o veţi aprecia şi îndrăgi!

Bogdan Teodorescu,
Cătălin Moşianu

c) Chiar şi activităţile de *educaţie fizică şi sport* pot fi compatibile cu unele exerciţii de dezvoltare a exprimării verbale. Ca şi în cazul desenului şi muzicii, multe exerciţii de educaţie fizică, multe jocuri sportive îşi împletesc desfăşurarea, în cadrul grădiniţei şi în clasele primare,

8. *Corolar* (revista Liceului „C. Negruzzi" din Iaşi), anul IX, vol. XIII, nr. 1—2, 1976—1977.

cu texte special adaptate. De la statutul de text cu rolul de a marca trecerea de la o mişcare la alta, îmbinarea de cuvinte folosite în asemenea activităţi ajunge să capete structura unor texte închegate, străbătute de idei şi sentimente mobilizatoare.

Procesul educaţiei fizice nu se limitează numai la antrenarea elevilor în executarea unei game bogate şi variate de exerciţii (de gimnastică şi sporturi), ci implică şi acţiuni de stimulare a spiritului de observaţie, a gîndirii şi imaginaţiei şi a formulării acestora prin cuvinte. Ce rost ar mai avea indicaţiile iniţiale de ordin tehnic şi tactic sau analizele felului în care s-au executat exerciţiile, jocurile, dacă s-ar neglija importanţa cuvîntului în realizarea educaţiei fizice? Educaţia fizică şi sportul sînt discipline în care gîndirea, inteligenţa joacă un rol considerabil. Forţa fizică, fără inteligenţă, nu valorează prea mult în sport. *Forma sportivă* implică, după opinia noastră, condiţie fizică impecabilă, gîndire matură, o inventivitate specifică şi fermitate moral-volitivă. La o înaltă formă sportivă se ajunge prin antrenamente perseverente şi dure, din care acţiunea modelatoare a cuvîntului nu poate lipsi. *Descrierea* exerciţiilor sau a fazelor unui joc de către profesor (antrenor), înainte de executarea lor sau de către elevi (sportivi), după executare, trebuie să aibă rigoare logică şi claritate, ca şi executarea în sine a secvenţelor sportive. Numai astfel se poate ajunge ca forţa şi inteligenţa sportivă să facă, laolaltă, casă bună.

De la acest rol de instrument implicat în procesul înţelegerii şi executării exerciţiului sportiv, pînă la alcătuirea *unui grupaj de ştiri sportive*, a unui *comentariu*, a unei *cronici* sau a unui *reportaj sportiv* drumul nu este prea lung.

*

În încheierea acestui capitol, notăm că intenţia noastră nu a fost ilustrarea concretă şi detaliată a felului în care pot fi utilizate compoziţiile şcolare în procesul însuşirii diferitelor discipline de învăţămînt, ci sublinierea ideii că *exerciţiile de compoziţie nu sînt instrumente abordabile în studierea numai a unor discipline, că ele sînt expresia didactică modernă a unei viziuni interdisciplinare, care trebuie să stea la baza întregului proces de învăţămînt.*

Concluzii

Activitățile privind compozițiile școlare sînt *parte integrantă a procesului de învățămînt*, întins pe o îndelungată perioadă, cuprinzînd diferite cicluri, de la cel preșcolar, pînă la acela al învățămîntului superior.

A cunoaște înseamnă: *a observa, a înțelege, a exprima*. Așadar, formarea deprinderilor de a compune constituie unul din aspectele *triadei cunoașterii*, adică acel moment al procesului cognitiv în care observațiile, prelucrate de gîndire (înțelese), capătă expresie inteligibilă *în cuvînt*. Elementele menționatei triade sînt de nedespărțit. Împreună, ele alcătuiesc un *proces unic*, indisolubil. Deficiențele cunoașterii pot fi legate de fiecare din elementele constitutive ale procesului: de observație (datorate unor infirmități ale organelor senzoriale), de gîndire (cauzate de insuficiențe structurale ale înțelegerii, ale proceselor gîndirii), sau de exprimare (princinuite de motive fiziologice). Cauzele fiziologice, organice ale deficiențelor cunoașterii sînt de competența patologiei medicale, ele fiind mai greu de înlăturat. Dar printre cauzele cele mai frecvente ale deficiențelor înregistrate în *interiorul* procesului cunoașterii se numără *erorile de educație*, a căror profilaxie sau terapie este însă mai ușor de înfăptuit. *Spiritul de observație, gîndirea, exprimarea* se pot forma și dezvolta în cadrul unui proces instructiv-educativ de durată, din care fac parte, în mod implicit, și activitățile privind cultivarea deprinderilor de exprimare orală sau scrisă. Elementele triadei în discuție se pot forma și dezvolta numai împreună. Urmărirea lor parcelată e de neconceput. De aceea procesul familiarizării cu tehnica elaborării compozițiilor se identifică cu însuși procesul cunoașterii, cu însuși procesul instructiv-educativ, desfășurat de-a lungul școlarizării.

Procesul cunoașterii are un caracter dialectic. A cunoaște înseamnă, în viziune dialectică, a surprinde *conexiunile existenței*. În mod firesc, concepînd existența ca o totalitate dialectic constituită, exercițiile de compoziție, de fapt exerciții de exprimare (formalizare) a conexiunilor lumii, se supun „rațiunii retorice", adică cunoașterii sensibile și persuasive (raționale), aflată pe același plan cu cea logică. Aceasta este motivația implicării exercițiilor de compoziție în practica însușirii *tuturor disciplinelor* prevăzute în planurile de învățămînt. Integrate astfel în procesul studierii tuturor obiectelor, compozițiile devin exerciții de *cunoaștere în general, de familiarizare cu specificul fiecărei discipline* (sau domeniu al cunoașterii), dar și de *cunoaștere creatoare*, adică de *remodelare personală a experienței colective*.

Școala poate dispune de o gamă foarte variată de compoziții. Fiecare tip de compoziție își are funcționalitatea sa și deci justificarea în practica școlară. Plasarea accentelor pe una sau alta din categoriile de compoziții (scrisori, acte oficiale, sau compoziții bazate pe texte literare, ori libere-creatoare) este un fel eronat de a pune problema. Elevii trebuie deprinși *să observe, să gîndească* (ceea ce înseamnă, implicit, să argumenteze) și *să se exprime* limpede; pe scurt, *să cunoască activ lumea și viața*. Exercițiile de compoziție, indiferent de tip, sînt chemate să contribuie, efectiv, la pregătirea elevilor pentru viață, care înseamnă, printre altele, integrare socială și strădanie legitimă pentru cultivarea aptitudinilor proprii, pentru împlinirea personalității.

Cuprins

CUVÎNT ÎNAINTE 5

I PROBLEME TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA VERBALĂ. IMPLICAȚII DIDACTICE DE ORDIN GENERAL 7

1. *Limbă și societate* 7
2. *Limbă și gîndire* 8
3. *Limbă și limbaj* 10
4. *Funcțiile limbajului* 11
5. *Aspecte ale limbajului* 14
   5.1. Limbaj popular — limbaj literar 14
   5.2. Limbaj literar — limbaj standard 16
   5.3. Limbaj oral — limbaj scris 16
   5.4. Limbajul didactic 18
6. *Comunicabilitate și limbaj* 20
7. *Limbaj și retorică* 22

II DEFINIREA, IMPORTANȚA, SCOPUL ȘI LOCUL COMPOZIȚIILOR ÎN ȘCOALĂ 24

1. *Compoziția ca mesaj* 24
2. *Importanța compozițiilor în școală* 29
3. *Scop* 30
4. *Locul compozițiilor în învățămînt* 34

III FACTORII REUȘITEI ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR DE A COMPUNE 37

IV CERINȚE METODOLOGICE DE BAZĂ PRIVIND FORMAREA DEPRINDERILOR DE A COMPUNE 39

V TEHNICA ELABORĂRII COMPOZIȚIILOR 43

A. Activități pregătitoare fundamentale în vederea formării deprinderilor de a compune 43

1. *Însușirea limbii materne. Aspectele didactice implicate* 44
   1.1. Ortoepie și limbaj 44
      1.1.1. Ortoepie și vorbire 44
      1.1.2. Ortoepie și ortografie 51
   1.2. Vocabular și limbaj 53
   1.3. Gramatică și limbaj 56
2. *Observarea mediului ambiant* 60
   2.1. Observația — proces de cunoaștere 60
   2.2. Relația observație — exprimare, în context didactic 61
3. *Lectura și tehnica ei* 69
   3.1. Folosirea bibliotecii 70
      3.1.1. Surse de informare bibliografică 71
      3.1.2. Procurarea cărților 73
      3.1.3. Modalități de consemnare pe parcursul lecturii 75
   3.2. Lectura textului științific 77
   3.3. Lectura textului beletristic 84
      3.3.1. Lectura operelor lirice 92
      3.3.2. Lectura operelor epice 98
      3.3.3. Lectura operelor dramatice 104
   3.4. Relația lectură-exprimare, în context didactic 110
4. *Audierea expunerilor* 125

B. Etapele principale ale elaborării unei compoziții 130

1. *Despre subiectul compozițiilor* 130
2. *Etapele elaborării unei compoziții* 130
   2.1. Alegerea, formularea și analiza subiectului 131
   2.2. Documentarea și căutarea ideilor 136
   2.3. Dispoziațiunea sau planul 145
   2.4. Elocuțiunea 149
      2.4.1. Redactarea (expunerea scrisă) 150
      2.4.2. Expunerea orală 159

VI COMPOZIȚII PRACTICABILE ÎN ȘCOALĂ 174

A. Texte cu destinație oficială 175

1. *Formularele C.E.C.* 175
2. *Buletinul de expediție* 178

3. *Mandatul poștal* 181
4. *Chitanța* 182
5. *Bonul* 183
6. *Delegația* 184
7. *Adeverința* 184
8. *Cererea* 185
9. *Biletul de învoire* 186
10. *Cererea-memoriu* 187
11. *Memoriul de activitate* 188
12. *Autobiografia* 190
13. *Declarația* 191
14. *Nota explicativă* 192
15. *Referatul* 192
16. *Referința* 193
17. *Recomandarea* 194
18. *Planul de muncă* 195
19. *Nota informativă (informarea)* 197
20. *Raportul* 198
21. *Darea de seamă* 199
22. *Procesul-verbal* 202

B. Compoziții cu caracter epistolar 204

1. *Telegrama* 205
2. *Biletul* 207
3. *Scrisoarea amicală* 208
4. *Scrisoarea de rugăminte* (de cerere) 210
5. *Scrisoarea de mulțumire* 212
6. *Scrisoarea de felicitare* 213
7. *Scrisoarea de recomandare* 214
8. *Scrisoarea familială* 216
9. *Scrisoarea de dragoste* 217
10. *Invitația* 218
11. *Scrisoarea de reproș* 220
12. *Scrisoarea de condoleanțe* 221

C. Compoziții pe baza textelor [științifice, literare], întîmplărilor și evenimentelor, a experienței cunoașterii 223

1. *Analiza* (literară și științifică) 223
2. *Comentariul* 229
3. *Caracterizarea* 231
4. *Paralela* 235
5. *Compoziția pe teme de sinteză* 237

6. *Comunicarea științifică* 241
7. *Eseul* 242

D. Compoziții cu caracter oratoric 244

1. *Intervenția* 245
2. *Alocuțiunea* 246
3. *Toastul* 248
4. *Cuvîntarea sau discursul* 250

E. Compoziții libere, creatoare 254

1. *Compoziția descriptivă* 254
   1.1. Descrierea științifică 254
   1.2. Descrierea beletristică (poetică) 256
2. *Compoziția de tip tablou* 259
3. *Portretul* 260
4. *Compoziția narativă* 263
   4.1. Narațiunea științifică 263
   4.2. Narațiunea poetică 264
5. *Compoziția dialogată* 266

F. Compoziții cu caracter publicistic 269

1. *Știrea* 270
2. *Grupajul de știri* 272
3. *Informația* 273
4. *Anunțul publicitar* 275
5. *Reportajul* 276
6. *Interviul* 279
7. *Masa rotundă* 281
8. *Ancheta* 284
9. *Articolul* 287
   9.1. Articolul de fond 287
   9.2. Articolul program 288
   9.3. Articolul informativ 290
10. *Nota de lectură* 293
11. *Recenzia* 296
12. *Foiletonul* 298
13. *Cronica* 300
   13.1. Cronica dramatică 300
   13.2. Cronica muzicală 304
   13.3. Cronica plastică 306
   13.4. Cronica sportivă 307

VII. LECȚIILE DE COMPOZIȚIE 310

A. Preliminarii 310

a. Problema metodelor 310
b. Problema mijloacelor 317
c. Problema formelor 319

B. Metodologia lecțiilor de compoziție 321

a. Lecția de dob ndire de cunoștințe despre compoziție 321
b. Lecția de formare și dezvoltare a priceperilor și deprinderilor de a compune 324
— Soluție pentru o lecție specială de introducere în tehnica realizării *invențiunii* 325
— Soluție pentru o lecție specială de introducere în tehnica realizării *dispoziționii* 329
— Soluție pentru o lecție specială de introducere în tehnica realizării *elocuțiunii* 333
c. Corectarea, discutarea și evaluarea compozițiilor, lecțiile speciale de acest fel 339

1. *Corectarea* 339

1.1. Importanță 339
1.2. Cerințe 339
1.3. Modalitățile de corectare 339
1.3.1. Corectarea de către învățător sau profesor 340
1.3.2. Corectarea prin activitatea independentă a elevilor.. 342
1.3.3. Corectarea prin dialog cu clasa 344

2. *Discutarea compozițiilor* 345
2.1. Importanță 345
2.2. Cerințe 345
2.3. Modalități de discutare 346

3. *Evaluarea compozițiilor* 347
3.1. Înțelesul termenului 347
3.2. Importanță 348
3.3. Cerințe 348
3.4. Modalități de apreciere și notare 349
3.4.1. Modalitatea impresiei generale 350
3.4.2. Modalitatea scărilor de specimene 350
3.4.3. Modalitatea analitică 351
3.4.4. Modalitatea determinării frecvențelor 356
3.4.5. Exemple 357

VIII LOCUL COMPOZIȚIILOR ÎN CADRUL STUDIERII DIFERITELOR OBIECTE DE ÎNVĂȚĂMÎNT 360

1. *Argument* 360
2. *Studierea matematicii și exercițiile de compoziție* 361
3. *Studierea fizicii, chimiei, științelor naturii și exercițiile de compoziție* 365
4. *Însușirea noțiunilor geografice și compozițiile* 368
5. *Studierea istoriei și compozițiile* 369
6. *Alte discipline și compozițiile școlare* 370
a. Desenul 371
b. Muzica 373
c. Educația fizică și sportul 374

CONCLUZII 376

BIBLIOGRAFIE 378